Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370587
Centre d'intérêt: 260

Beaulieu, Guy.

Intégration sociale de quatre enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans une classe régulière de 2e année avec services ressources à l'enseignant régulier et aux enfants : rapport d'étape / [Guy Beaulieu, chercheur attitré ; Adèle Roy, responsable du projet]. -- Rivière-du-Loup : Commission scolaire de Rivière-du-Loup, [1981].
154, [53] f. ; 28 cm.

Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action "projet-pilote". "Ecole primaire Saint-Rosaire, Saint-Hubert, septembre 1980 - janvier 1981". La couv. porte en outre: Projet-pilote TA #7.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Déficient mental *Trouble d'apprentissage *Trouble du comportement *Intégration scolaire *Adaptation scolaire *Rendement scolaire *Primaire (Niveau)

Le projet a comme objectif général de favoriser l'épanouissement d'enfants inadaptés en préparant au mieux leur insertion sociale future par une intégration immédiate au monde scolaire régulier. L'action rejoint de façon personnalisée et spécifique quatre enfants; elle touche leur comportement social (intégration et adaptation) de même que leur rendement scolaire (éléments de rééducation, programme régulier ou assoupli de deuxième année, programmation individualisée).

L'expérimentation en cours en 1980-1981 poursuit l'action élaborée et implantée en 1979-1980. Elle rejoint quatre enfants en difficulté qui côtoient 24 autres enfants dans une classe de deuxième année régulière à l'école Saint-Rosaire (commission scolaire de Rivière-du-Loup). Le rapport rend compte du modèle et des activités d'intégration de même que du processus d'évaluation en cours, à mi-chemin dans la réalisation du projet.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Notice(s) connexe(s): 8370588
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de Rivière-du-Loup
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

INTEGRATION SOCIALE DE QUATRE ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE DANS UNE CLASSE REGULIERE DE 2e ANNEE AVEC SERVICES RESSOURCES A L'ENSEIGNANT REGULIER ET AUX ENFANTS.

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION DANS LE CADRE DE L'ACTION "PROJET-PILOTE".

RAPPORT D'ETAPE.

ECOLE PRIMAIRE SAINT-ROSAIRE, SAINT-HUBERT
COMMISSION SCOLAIRE DE RIVIERE-DU-LOUP
SEPTEMBRE 1980 - JANVIER 1981.

FEUILLE SYNTHESE DE PRESENTATION DU RAPPORT

PERIODE COUVERTE PAR L'EXPERIMENTATION

1980-1981

Commission scolaire: Rivière-du-Loup

Région administrative: 03

Secteur: Trouble d'apprentissage Groupe âge: 7 ans

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 4 (classe de 28 élèves)

Titre du projet: INTEGRATION SOCIALE DE QUATRE ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE DANS UNE CLASSE REGULIERE DE 2e ANNEE AVEC SERVICES RESSOURCES A L'ENSEIGNANT REGULIER ET AUX ENFANTS.

Responsable du projet: ROY, ADELE

Coordonnateur de l'enseignement en adaptation scolaire.

(418) 862-8201, poste 369

Chercheur attitré: BEAULIEU, GUY

Enseignant en orthopédagogie

(418) 497-3387

Objectifs du projet (résumé):

a) Généraux:

Viser l'épanouissement des enfants impliqués dans le projet en préparant au mieux leur insertion sociale future par une intégration immédiate au monde scolaire régulier au moyen d'une éducation appropriée apportée par des intervenants supplémentaires aidant et l'enseignante titulaire et l'enfant lui-même.

b) Spécifiques:

Maintien de ces quatre enfants dans leur milieu social (familial et scolaire); usage des services gouvernementaux accessibles et action concrète auprès de la (des) famille(s).

c) Particuliers:

Action rejoignant de façon personnalisée et spécifique les quatre enfants, touchant leur comportement social (intégration et adaptation) de même que leur rendement scolaire composé d'éléments de rééducation, d'accès aux différentes matières scolaires assouplies ou intactes de leurs congénères de 2e année et de programmation individualisée, fondu en un tout propre à chacun.

DESCRIPTION SOMMAIRE DE L'EXPERIMENTATION REALISEE JUSQU'A CE JOUR:

L'expérimentation en cours constitue une poursuite de l'action implantée et élaborée l'an dernier (1979/80).
Rejoignant quatre enfants (en difficulté) qui en côtoient 24 autres pour une classe de 2e année régulière à effectif assez large de 28 élèves, ce projet,cette intervention "para-norme" consiste en:

- une aide individuelle et de groupe en classe, complétée dans un local-ressource attenant, et au-dehors, centrée sur un éveil, une stimulation, un développement optimal et une actualisation de toutes leurs potentialités (intellectuelles, affectives, motrices, linguistiques, sociales,...) assurance d'une marche sociale totale.

- une atteinte de certains élèves de la classe rencontrant des difficultés scolaires mineures.

- travail sur les objectifs établis au préalable et modulés; vérification des hypothèses posées.

- observation, évaluation, intervention; analyse et interprétation des données recueillies.

- organisation et planification; ajustements et réajustements.

- contacts et interventions auprès des familles.

Elle fonctionne sous le modèle d'une équipe multidisciplinaire qui complète son action par un "ressourcement" auprès de personnes "sources" dont l'aide constitue un apport significatif contribuant à l'augmentation de la qualité du travail accompli auprès de ces enfants avec qui il importe de travailler non uniquement au strict domaine de leurs problèmes et misères mais bien aussi de leur personne globale et entière.

Notre action représente un amalgame de compromis entre l'éducation et la rééducation, entre le préalable et la réponse à des réalités pratiques, concrètes et actuelles, de même qu'une préparation, une impulsion vers "la vraie vie" présente hors-école et future.

Notre projet s'ouvre davantage cette année sur l'école et le milieu, en terme de pénétration, de temps de réflexion rendant probable la remise en question possible de données, concepts et mentalités.

MONTANT TOTAL DE LA SUBVENTION
AUTORISEE POUR L'ANNEE 1980-81: $38702.

TABLE DES MATIERES:

Feuille-synthèse de présentation du rapport. . . . . (1 de 3) à (3 de 3)

A. Pensée. 1

1. Titre du projet. 2

2. Commission Scolaire; école(s) 2

3. Membres de l'équipe de recherche et d'action 2

4. Plan de la recherche 5

4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés dans la réalisation du projet 5

a) Spécification des difficultés des élèves concernés par ce projet. 5

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment. 10

c) Groupe-âge et sexe 10

d) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du secteur régulier 10

e) Organisation humaine et physique de l'école 11

f) Identification des intervenants, spécification des rôles, fréquence de leurs intervention (total du nombre d'intervenants) et description des liens fonctionnels . . . 16

g) Assiette-horaire 25

h) Facteurs géographiques 31

i) Ententes de services avec le ministère des Affaires Sociales 33

j) Autres 35

4.2 Les objectifs de la recherche 46

4.3 Hypothèses posées s'il y a lieu 51

4.4 Elaboration du modèle d'intervention 52

- au plan rééducatif 53
- au plan pédagogique 67
- au plan social. 81

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation 93

a) Moyens d'évaluation. 93

b) Méthode d'analyse 95

c) Présentation des résultats 96

d) Interprétation et discussion. 119

5. Impact social 128

5.1 Mesures prises pour informer s'il y a lieu, les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée de ce projet 128

5.2 Attitude des parents, des maîtres, des élèves et des autres. 132

6. Recommandations 135

7. Bibliographie 140

8. Sommaire du projet 149

9. Budget. 153

9.1 Coût autorisé par le Ministère. 153

9.2 Coût réel avec détail des dépenses 153

a) Dépenses encourues par la Commission Scolaire. 153

b) Dépenses effectuées en vertu des sommes autorisées par le ministère de l'Education 153

10. Identification 154

11. Résolution du conseil des commissaires de la Commission Scolaire. . . . . .

Annexes.

" Le but de toute éducation est de donner au sujet le maximum de possibilités d'intégration dans la vie en société et par là même, le maximum de chances d'être heureux "

(Pierre Vayer)

MEMOIRE DE PRESENTATION

DU RAPPORT D'ETAPE DE L'EXPERIMENTATION.

1. TITRE DU PROJET:

INTEGRATION SOCIALE DE QUATRE ENFANTS EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE DANS UNE CLASSE REGULIERE DE 2e ANNEE AVEC SERVICES RESSOURCES A L'ENSEIGNANT REGULIER ET AUX ENFANTS.

2. COMMISSION SCOLAIRE:

COMMISSION SCOLAIRE DE RIVIERE-DU-LOUP.

ECOLE:

ECOLE SAINT-ROSAIRE
10, rue Saint-Rosaire
Saint-Hubert (RIVIERE-DU-LOUP)
G0L 3L0

TEL: (418) 497-3387

3. MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE ET D'ACTION:

Précision: Le titre de ce point fut modifié pour établir une nuance de précision plus complète et servir de base d'introduction au point 4.1 f). Ainsi, le terme "action" fut préféré à celui d'"intervention", étant considéré que l'action devait précéder toute intervention, celle-ci vue plutôt comme un certain type de support, une amélioration, un enrichissement de celle-là.

De plus, ces membres de l'équipe de recherche et d'action furent ramenés à la proportion des acteurs quotidiens.

DUBE, Réaline

Profession: Enseignante au primaire, Ecole Saint-Rosaire, Commission Scolaire de Rivière-du-Loup.

Formation: Brevet d'enseignement élémentaire.

Responsabilité dans le projet: Enseignante titulaire, classe de 2e année; accueille en classe régulière les quatre élèves en difficulté rejoints par le projet entourés par 24 autres élèves.

SAINT-PIERRE, Lyne

Profession: Enseignante à l'enfance inadaptée, Ecole Saint-Rosaire, Commisssion Scolaire de Rivière-du-Loup.

Formation: Baccalauréat spécialisé d'enseignement (enfance inadaptée).

Responsabilité dans le projet: Enseignante ressource, classe de 2e année; service ressource à l'enseignante titulaire et aux élèves de la classe, avec une priorité accordée aux quatre enfants visée par le projet.

SOUCY, Brigitte

Profession: Technicienne en éducation spécialisée, Ecole Saint-Rosaire, Commission Scolaire de Rivière-du-Loup.

Formation: Diplôme d'études collégiales (D.E.C.) en technique d'éducation spécialisée.

Responsabilité dans le projet: Technicienne ressource, classe de 2e année; travail d'éducation et de rééducation, rejoignant en primauté les quatre enfants du projet.

BEAULIEU, Guy

Profession: Enseignant en orthopédagogie, Ecole Saint-Rosaire, Commission Scolaire de Rivière-du-Loup.

Formation: Maîtrise en Orthopédagogie.
Baccalauréat spécialisé d'enseignement (enfance inadaptée).

Responsabilité dans le projet: Personne ressource, classe de 2e année; élaboration, organisation et planification du déroulement du projet; travail auprès des adultes impliqués et des enfants; chercheur au sein de la présente expérimentation.

4. PLAN DE LA RECHERCHE:

4.1 MODELE D'ORGANISATION DETAILLE DES SERVICES EDUCATIFS EXPERIMENTES DANS LA REALISATION DU PROJET.

a) SPECIFICATION[1] DES DIFFICULTES DES ELEVES[2] CONCERNES PAR CE PROJET:

L'enfant A.1 (72.08.16 ; 8 ans au 80.09.01) origine d'un milieu familial très défavorisé (tant aux plans intellectuel, culturel et économique) et socialement marginal. Elle souffre d'épilepsie contrôlée médicalement. Son potentiel intellectuel se situerait dans une moyenne inférieure. Son rendement, qualifiable de "journalier", manifestant des soubresauts et des alternances d'expression est parfois freiné ou non rendu effectif

---

(1) Cette spécification provient de l'équipe du projet, appuyée et étoffée d'une évaluation intellectuelle formelle de chacun des sujets par le psychologue scolaire, au moyen, selon le cas, d'échelles standardisées, d'observations, d'évaluations psychométriques habituelles et de travail avec les enfants, ces temps de présence assidue ou occasionnelle auprès d'eux concourant à préciser et à sans cesse affiner leur réalité propre dévoilée ici de façon désirée à la fois objective et subjective.

(2) Pour préserver leur anonymat, une lettre suivie d'un chiffre furent attribués à ces enfants au cours de cette présentation de rapport.

pour des raisons paraissant provenir en priorité de ces facteurs: un manque de stimulation et d'intérêt; des problèmes socio-affectifs légers de relations avec l'environnement social et relationnel humain; ses difficultés d'ordre neurologique.

Ces éléments, à manifestation isolée et/ou accolés les uns aux autres résultent en une difficulté de fonctionnement scolaire approprié. Toutefois, sa capacité est réelle et de plus, concentration et compréhension sont possibles. Elle présente également un trouble mineur en langage oral (articulation).

L'enfant A.2 (71.07.13; 9 ans 1 mois au 80.09.01) est l'aînéede A.1. De même provenance familiale, elle est également atteinte d'épilepsie sous contrôle médical. Son anamnèse nous apprend qu'au cours de la 1re année de sa vie, elle subit une intervention chirurgicale pour une hydrocéphalie résultant en une dérivation ventriculo-cardiaque et l'installation d'une valve d'irrigation.

De plus, à 3 ans 6 mois, un accident d'automobile provoqua une fracture crânienne occipito-pariétale droite et une fracture des deux fémurs en plus d'entraîner une hypertension intra-crânienne qui la plongea dans un coma pendant plus de trois mois.

Possédant de très grandes difficultés motrices, son rendement intellectuel quotidien se situerait au niveau de la débilité légère et parfois moyenne. Cependant, quelquefois, elle démontre une certaine compréhension et un raisonnement de cas-frontière et d'intelligence lente. Cet écart entre le potentiel et le rendement s'expliquerait par la présence de problèmes relationnels

socio-affectifs marqués, combinés avec ses problèmes neurologiques qui exigent une médication constante, laquelle influence possiblement l'activité de l'enfant. Dans les faits de relation quotidienne, son incapacité très grande de concentration, son évitement de la relation, son insécurité tant psychologique que physique, en un mot une très grande difficulté d'en arriver à une tranquillité suffisamment grande pour permettre des apprentissages scolaires caractérise en priorité la dynamique de l'enfant. Répétitions et conditionnements primaires seraient les seuls instruments réels pour n'en arriver qu'à des apprentissages comportementaux aux plans social et adaptation générale seulement (habitudes de vie, gestes de la vie quotidienne): voilà comment il serait possible de situer les capacités intellectuelles de cette enfant au sein de sa personnalité globale.

Ces entraves d'ordres divers viennent donc perturber sérieusement la compétence et la performance de cette enfant.

L'enfant A.3 (71.12.28; 8 ans 8 mois au 80.09.01) présente des difficultés et retards majeurs associés, dont l'étiologie et le diagnostic médical, malgré un constat d'atteinte épileptique et d'un suivi sous contrôle de cette maladie, sont imprécis.

Il semble fonctionner au niveau de la débilité légère et ses potentialités actuelles(janvier 1981) paraissent hautement s'exprimer et suivre une courbe ascendante d'éveil et d'expression. De plus, ce garçon s'affirmerait davantage s'il n'avait pas eu, dans le passé, des blocages importants de sa relation primaire, de son langage et de son développement physique

et général, blocages qui, même en dénouement, ne peuvent être tout-à-fait effacés dans ses relations et son développement très positifs actuels, à cause des retards accumulés. Ainsi, la fonction du langage est très difficile et l'étape d'apprentissage facile est terminée (ex: enchaînement, réduction de la fréquence des coupures et pauses dans la chaîne parlée à caractère expressif).

Bref, cet enfant avance présentement et il y a un certain degré d'irrécupérabilité vers des apprentissages normaux de langage et de matières académiques, ce qui le situe encore au niveau des capacités caractérisant les déficients légers, même si parfois des compréhensions de situations sont révélatrices de potentialité d'intelligence au moins dans la lenteur.

Ainsi donc, c'est dans tout le contexte historique global de la personnalité de l'enfant, atteinte au plan linguistique, moteur, neurologique (épilepsie) et relationnel qu'il faut situer ce rendement très faible de ses capacités d'apprentissages actuelles.

L'enfant A.4 (71.06.24; 9 ans 2 mois au 80.09.01) offre à l'observateur des difficultés au plan de sa personnalité, tant dans son équilibre interne que dans ses relations avec l'extérieur humain et physique. Ces difficultés d'échanges et de contact viennent perturber son expression générale, étendant ses faisceaux d'implication à son fonctionnement scolaire, fait de comportements (façons d'être) et de rendements (expression orientée vers une production scolaire).

L'histoire sociale de cette enfant nous apprend que dès l'âge de 9 mois, elle dut être hospitalisée plus de deux mois dans deux hôpitaux de la région pour un contrôle de sa coqueluche.

Lorsque les parents ramenèrent l'enfant au foyer, celle-ci n'était plus la même: elle était devenue renfermée, préférant s'isoler et manifestant de l'agressivité si mise en présence de son entourage(3).

Cet état de fait perdura jusqu'à son arrivée en maternelle (qu'elle doublera) où une insistance de l'école (jardinière, direction, psychologue scolaire) malgré le"dérangement" qu'apportait une telle enfant avec ses comportements empreints de grandes émotivité et sensibilité faits de bizarreries, l'empêcha d'entrer en institution, comme la solution qui semblait fatalement se présenter aux parents.

Après une 1re année régulière avec des hauts et des bas, sa seconde année primaire ne put être complétée de façon suffisamment réussie pour atteindre le 3e échelon.

Ainsi donc, cette fillette mal dans sa peau, fuyante d'oeil et de parole, tiraillée, à l'auto-dépréciation facile, avec des capacités et possibilités

---

(3) Hypothèse de l'auteur de ce rapport: séparation (carence) affective, hospitalisme???

générales fort évidentes, a à poursuivre (aidée de sa famille acceptante et de son école valorisante) sa quête d'amour, son processus de vitalisation et de maturation de son affectivité pour le rendre moteur autant que point d'appui de l'ensemble de sa personnalité afin d'en arriver à une guérison tendant à l'extinction voire à une utilisation positive des séquelles de ce blocage quasi-originel.

b) NOMBRE D'ELEVES EN FONCTION DES DIFFICULTES ENUMEREES PRECEDEMMENT:

Tel que stipulé ci-haut, les élèves A.1, A.2, A.3 et A.4 sont les quatre enfants porteurs des difficultés mentionnées: c'est donc vers eux que se tourne et se focalise notre action d'intervention facilitée par la présente recherche expérimentale.

c) GROUPE-AGE ET SEXE:

Les quatre enfants présentés avaient un âge moyen voisin de 8 ans 9 mois au 1er septembre 1980: les soeurs A.1 et A.2, 8 ans et 9 ans 1 mois, le garçon A.3 8 ans 8 mois et la fillette A.4 9 ans 2 mois.

d) LOCALISATION DES JEUNES EN FONCTION DE LEURS PAIRS DU SECTEUR REGULIER:

Ces trois fillettes et ce garçon sont intégrés au sein d'une classe de 2e année régulière parmi 24 autres enfants

dits "réguliers dont la moyenne d'âge au 1er septembre 1980 (23 puisqu'une autre s'est jointe au groupe par la suite) était de 7 ans 5 mois environ.

Cette classe de 2e année (18 filles et 10 garçons) constitue le groupe "7 ans" de l'école Saint-Rosaire. Sous la responsabilité de deux enseignantes (titulaire et ressource), elle profite du concours des deux autres membres de l'équipe de travail quotidien, oeuvrant à la bonne marche et à la réussite de cette classe, conjointement avec le réseau d'intervenants actifs au sein d'un tel projet.

Associée à un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement, appelé "système en cascade", cette classe de 2e année s'insère à l'intérieur du niveau 3: classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant.

e) ORGANISATION HUMAINE ET PHYSIQUE DE L'ECOLE:

-ORGANISATION HUMAINE: Composition du personnel; nombre d'élèves et classes

. directrice : Mme GHISLAINE BELZILE
. secrétaire : Mme SIMONE OUELLET
. concierge : M. MARIUS MAILLOUX
. infirmier : M. MARTIN MAILLOUX

. nombre d'élèves: l'école compte 183 élèves, ainsi répartis:

. classes :

- maternelle (38 élèves partagés en deux groupes quotidiens):

Mme RACHELLE MOREL, jardinière.

- 1re année (21 élèves):

Mme SIMONE MALENFANT, titulaire.

- 2e année (28 élèves):

Mme Réaline Dubé, titulaire.

Mme Lyne Saint-Pierre,
enseignante-ressource.

Mlle Brigitte Soucy,
technicienne en éducation
(éducatrice) spécialisée.

M. Guy Beaulieu,
enseignant en orthopédagogie;
chercheur.

- 3e année (18 élèves):

Mme Claudette Bossé, titulaire.

- 4e année (20 élèves):

Mme Ghislaine Desrosiers,
titulaire.

- 4e & 5e année (15 élèves):

M. Alain Dumont, titulaire.

- 5e année (23 élèves):

Mme Jeanne Kirouac, titulaire.

- 6e année (20 élèves):

Mme Danielle Plourde,
titulaire.

- ouverte(dénombrement flottant):

Mme Lina Ouellet,
enseignante en orthopé-
dagogie.

- Enseignants spécialistes:

. arts plastiques (1er cycle) et musique (1re à 6e année):

Mme Aline Tardif.

. éducation physique(1re à 6e année):

M. Claude Morel.

. anglais (2e cycle):

Mme Céline Beaulieu.

. morale (une enfant de 4e année):

M. Richard Dubé.

. éducation sexuelle (6e année[4]):

Mlle Madeleine Magnant.

- Enseignantes suppléantes:

Mesdames Cécile Lebel, Dolorès Morel, Francine Ouellet, Normande Malenfant et Francine Belzile.

-ORGANISATION PHYSIQUE: Inventaire et utilisation des locaux.

L'école Saint-Rosaire[5] comporte trois niveaux:

---

(4) Deux séances annuelles d'éducation sexuelle en classe de 6e année.

(5) Autrefois un couvent des Soeurs du Saint-Rosaire.

Au sous-sol, l'on retrouve principalement trois locaux: celui de la classe de 2e année et un autre bien fonctionnel lui attenant et servant de local d'ouverture (local-ressource) pour cette classe et utilisé pour des activités de travail (évaluation, éducation, rééducation) individuel et de sous-groupe avec un ou des élèves de 2e année. Il sert également d'endroit de travail pour les enseignantes, l'éducatrice spécialisée et le chercheur-enseignant affectés au projet.

Cet étage se complète d'un vestiaire où chaque élève de l'école possède son crochet sur et sous lequel il peut disposer ses effets personnels (vêtements,...); deux toilettes, une chambre à fournaise, trois petites pièces de rangement et lavabos terminent l'ensemble.

Le rez-de-chaussée compte deux classes qui se font face obliquement: celle de maternelle (avec toilette et lavabo) et celle de 1re année. En plus d'une vaste pièce multifonctionnelle (bibliothèque scolaire, salle de réunions et rencontres pour le personnel,...) trois autres locaux existent: le bureau de la direction, celui de la secrétaire et celui de l'infirmier, également utilisé s'il y a lieu pour les arts plastiques, la morale ou par tout membre du personnel. Ce niveau est complété par trois toilettes et lavabos.

A l'étage, l'on retrouve six classes: celles de 3e, 4e, 4e & 5e, 5e, 6e, et la classe ouverte (de dénombrement flottant); lavabos et toilettes sont également en place.

Au cadre physique[6] de l'école elle-même, s'ajoute un bâtiment situé à proximité (les élèves s'y rendent à pied) et adapté pour servir de salle de gymnase; s'y ajoute sur deux niveaux: salles d'habillage, locaux de rangement et toilettes.

---

(6) L'école primaire Saint-Rosaire est localisée à Saint-Hubert, village d'environ 1,500 habitants faisant partie de la zone 03 (région de Québec).

Sis à 40 kilomètres environ au sud-est de Rivière-du-Loup centre le plus important de la région et également à une distance comparable de Cabano, ville plus au sud.

f) IDENTIFICATION DES INTERVENANTS, SPECIFICATION DES ROLES, FREQUENCE DE LEURS INTERVENTIONS ET DESCRIPTION DES LIENS FONCTIONNELS:

INTERVENANTS	ROLES	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
1. Coordonnateur en adaptation scolaire	. responsable du projet(au niveau de la Commission Scolaire); . lien administratif; . ressource, aide-conseil, supervision.	. lien constant (téléphones; rencontres d'enfants et d'adultes impliqués; participation à des réunions dont le projet en cours est un sujet-thème ou central) de septembre 1980 à janvier 1981.
2. Directrice de l'école	. responsable du projet (au niveau de l'école): part active dans l'élaboration, l'implantation, le déroulement et la supervision du projet en cours.	. caractère de multiplicité, s'étalant de façon soutenue de septembre 1980 à janvier 1981.
3. Enseignante-titulaire	. assure la conduite générale de la classe. . accueille dans sa classe régulière les quatre enfants en difficulté rejoints par le projet. . responsable de l'enseignement de ces matières au groupe-classe: français, mathématiques, catéchèse.	. 22 périodes/ semaine.

4. Enseignante-ressource	. personne ressource aidant l'enseignante titulaire de 2e année pour faciliter l'intégration des élèves en difficulté. . responsable de l'enseignement de ces matières au groupe-classe: sciences de la nature et sciences humaines. . rejoint trois des quatre enfants du projet par un enseignement individualisé (en français et/ou en mathématiques). . aide à la bonne marche de la classe avec un supplément d'attention accordé à tous les élèves mais en priorité à ceux présentant des difficultés mineures d'apprentissage.	. 22 périodes/ semaine.
5. Technicienne en éducation spécialisée	. présence en classe: support aux enseignants spécialistes (musique, arts plastiques, éducation physique) et aide orientée vers les enfants en difficulté. . présence rééducative dans le local-ressource	. 35 heures/ semaine. (détail ci-bas) 4 périodes/ semaine.

	(intervention individuelle ou de groupe) touchant les enfants atteints par le projet.	21 périodes/ semaine.
	. encadrement et participation aux différentes sorties des enfants à l'extérieur de l'école.	
6. Enseignant en orthopédagogie	. travail d'organisation et de planification; suivi au jour le jour, pas à pas, du projet en cours.	3 jours/semaine.
	. élaboration de programmes d'action et d'intervention touchant le rééducatif (psycho-motricité, langage oral, habitudes de vie, thérapie "par la relation") et l'éducatif (programmation pédagogique adaptée); intervenant direct partiel auprès des enfants.	
	. chercheur attaché au projet.	2 jours/semaine.
7. Enseignante en arts plastiques et en éducation musicale.	. dispense l'enseignement des arts plastiques et de la musique en classe de 2e année.	2 périodes/ semaine.
8. Enseignant en éducation physique.	. dispense l'enseignement de l'éducation physique en classe de 2e année.	2 périodes/ semaine.

9. Enseignante en classe ouverte (de dénombrement flottant)	. lien, support mutuel classe-ouverte et projet-pilote (rôle officieux réel).	. au gré et à l'intérieur de notre travail quotidien.
10. Jardinière.	. rôle non-officiel concret de disponibilité (local, matériel,...).	. sur demande.
11. Enseignante-titulaire, classe de 1re année.	. lien, support de transition (année dernière, année présente).	. au hasard de nos rencontres au sein de l'école.
12. Infirmier scolaire, C.S. de Rivière-du-Loup.	. intervenant "médical" à l'école (examen, urgence,...) . ressource auprès de l'équipe du projet (suivi).	. attention continue à portée individuelle ou collective.
13. Psychologue scolaire, C.S. de Rivière-du-Loup.	. personne-ressource: aide à l'orientation d'une démarche spécifique, à la compréhension de l'enfant et de situation (s); collaboration "éclairante" avec l'équipe du projet et rencontres d'enfants.	. sur demande.
14. Orthopédagogue, C.S. de Rivière-du-Loup.	. personne-ressource face à notre engagement rééducatif en langage oral; référence, conseiller et collaborateur "varié" à la marche du projet.	. sur demande.

15. Conseiller pédagogique en éducation physique, sports et plein air, C.S. de Rivière-du-Loup.	. organisation et participation aux séances de natation (hydrothérapie) auprès de trois des enfants du projet. . ressource variée et intéressée.	.environ 1 fois/mois et sur demande.
16. Physiothérapeute, hôpital Hôtel-Dieu de Rivière-du-Loup.	. évaluation physiothérapeutique de deux des enfants du projet. assure un suivi-ressource dans son domaine d'activité.	.3 fois/an et sur demande.
17. Travailleuse sociale, C.S.S. (Trois-Pistoles).	. intervention auprès d'une famille d'enfants (deux) du projet. . intermédiaire et lien famille-école.	.à partir de fin novembre 1980: 2 présences/mois.
18. Ophtalmologiste, hôpital Hôtel-Dieu de Rivière-du-Loup.	. spécialiste itinérant; examen visuel et vérification de prothèse.	.1 fois/an.
19. Orthophoniste, hôpital Hôtel-Dieu du Sacré-Coeur de Jésus de Québec.	. personne-ressource à "distance" en langage oral: évaluation de l'enfant et supervision orientante de notre démarche d'action.	.2 fois/an.

20. Médecin de famille (de médecine générale) de Saint-Hubert.	. ressource médicale	.lien téléphonique et/ou sur rendez-vous.
21. Médecin de famille (de médecine générale) à Rivière-du-Loup.	" "	"
22. Neurologue, hôpital Hôtel-Dieu du Sacré-Coeur de Jésus, de Québec.	" "	"
23. Neurologue, hôpital de l'Enfant-Jésus, Québec.	" "	"

Portrait-tableau des intervenants au sein de notre projet:

- rattachés à l'école Saint-Rosaire: 2,3,4, 5,6,7,8,9,10,11 (10)
- rattachés à la Commission Scolaire de Rivière-du-Loup: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11, 12,13,14,15, (15)
- situés à l'extérieur de l'école et de la Commission Scolaire mais à l'intérieur de la région: 16,17,18,20, 21 (5)
- situés à l'extérieur de la région: 19, 22, 23 (3)

DESCRIPTION DES LIENS FONCTIONNELS:

Voici le réseau actuel de relations inhérentes au présent projet. Le numéro devant chacun des intervenants présentés plus haut sera relié à celui (ou ceux) avec qui il existe une coliaison, laquelle sera précisée; le chiffre entre parenthèses indique la somme d'échangeurs communs.

1: 2,3,4,5,6,13,14,15 (8)

nature des liens: téléphones, rencontres, réunions.

2: 1,3,4,5,6,8,13 (7)

nature des liens: téléphones, rencontres, réunions.

3: 1,2,4,5,6,7,8,11,12,13 (10)

nature des liens: rencontres, réunions, travail en commun.

4. 1,2,3,5,6,7,13 (7)

   nature des liens: rencontres, réunions, travail en commun.

5. 1,2,3,4,6,7,8,10,13,15,16,18,19, 22 (14)

   nature des liens: rencontres, réunions, travail en commun.

6. 1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14, 15,16,17,18,19,20,21,22, 23 (22)

   nature des liens: téléphones, rencontres, réunions, travail en commun.

7. 3,4,5,6 (4)

   nature des liens: rencontres, réunions, travail en commun.

8. 2,3,5,6,15 (5)

   nature des liens: rencontres, réunions, travail en commun.

9. 6 (1)

   nature des liens: rencontres.

10. 5,6 (2)

    nature des liens: rencontres.

11. 3,4,5,6 (4)

    nature des liens: rencontres.

12. 3,6 (2)

    nature des liens: rencontres.

13. 1,2,3,4,5,6,14,15 (8)

    nature des liens: téléphones, rencontres, réunions, travail en commun.

14. 1,6,13,15 (4)

nature des liens: téléphones, rencontres, réunions.

15. 1,6,13,14 (4)

nature des liens: téléphones, rencontres, réunions, travail en commun.

16. 5,6 (2)

nature des liens: téléphones, rencontres.

17. 6 (1)

nature des liens: téléphones, rencontres.

18. 5,6 (2)

nature des liens: téléphones, rencontres.

19. 5,6 (2)

nature des liens: téléphones.

20. 6 (1)

nature des liens: téléphones.

21. 6 (1)

nature des liens: rencontres.

22. 5,6 (2)

nature des liens: rencontres.

23. 6 (1)

nature des liens: rencontres.

g) ASSIETTE-HORAIRE:

Notre présente expérimentation, initialement amorcée en 1979/80, a mené l'équipe d'intervention vers une connaissance, une compréhension des enfants toujours espérée et sûrement vraiment mieux acquise à mesure que l'année avançait jusqu'à sa conclusion. Aussi, elle nous aura conduit vers un raffinement désiré sans cesse amélioré de la quantité (nombre de "plats" et de "services") et de la qualité (contenu) du menu éducatif et rééducatif offert et proposé aux enfants objets d'aide priviligiée.

Sans tomber dans une structuration et une organisation stricte et rigide de mauvais aloi, l'année scolaire 1980/81 voit moins de travail de déblayage, de tentatives de remaniements et de réajustements s'opérer: bien sûr, oeuvrant avec des enfants, en grande difficulté de surcroît, cette matière première, riche, infinie à souhait mais également en péril, rendait nécessaire un dosage fait de nuance et d'équilibre, de compromis entre une réponse aux besoins présents et aux perspectives futures de même qu'une action positive laissée au soin du groupe (presque constamment guidé par deux adultes en place) ou conduite par un adulte en situation un pour un (et/ou un adulte pour deux enfants) bref, d'une utilisation la plus judicieuse de notre cadre scolaire fait de contraintes mais également de possibilités indiscutables.

Pour l'ensemble des enfants de 2e année de l'école Saint-Rosaire, l'horaire, depuis septembre dernier, se partage en 25 périodes de 55 minutes,

réparties sur cinq jours(7).

Au point de départ, tous les enfants de la classe séjournaient pendant 23 périodes dans leur local de classe et deux au gymnase pour leurs cours d'éducation physique.

A la lumière des données antérieures (année scolaire précédente), un premier temps d'observation et d'évaluation des quatre enfants (dont trois étaient les mêmes sujets que l'an dernier), suivi par le déroulement quotidien du calendrier scolaire, autorisa l'aménagement d'un horaire propre à chacun de ces enfants.

Ainsi, l'enfant A.1 se voit maintenue avec son groupe-classe, sauf pour des temps de rééducation (d'éducation) à l'intérieur d'activités en lecture. Puis, devant des difficultés sans cesse grandissantes, une assistance supplémentaire lui fut apportée en mathématiques, où l'été pluvieux avait fait office de rouillure.

---

(7) Voir en annexe A l'horaire des 28 enfants de toute la classe, suivi des annexes B, C, D et E portant sur celui des enfants A.1, A.2, A.3 et A.4.

Avec l'enfant A.2, un agencement comparable à l'an dernier fut mis en place, orienté dans un sens de réponses aidantes à des besoins et nécessités présentes en déficit de même qu'à l'acquisition d'un bagage de notions scolaires auxquelles elle était en droit de se voir imprégner.

Un peu comme pour l'enfant A.2, l'enfant A.3 reçut également un support personnalisé consistant en une atteinte de ses difficultés majeures par le biais d'une pédagogie adaptée se voulant autant éducative qu rééducative au sein d'un groupe comme d'un sous-groupe ou en contact unique avec un adulte.

Pour l'enfant A.4, l'équipe de travail institua une séance quotidienne "d'aide à sa personnalité" avec comme acolyte, complice et confidente l'éducatrice spécialisée, le reste de ses apprentissages généraux (personnalité globale) et particuliers (matières scolaires) étant considéré du ressort du groupe 2e année.

Voici, pour conclure, de façon synthétisée sur une base hebdomadaire, en janvier 1981, la répartition du temps consacré à l'enseignement des différentes matières académiques et aux activités pédagogiques pour le groupe-classe et pour les enfants rejoints par ce projet avec en plus pour ceux-ci la répartition du temps dévolu à à la rééducation, cette modalité de support située à l'intérieur de leur horaire scolaire:

.Pour l'ensemble de la classe, 1375 minutes (environ 23 heures) ainsi aménagées:

- français (environ 8 1/2 heures).
- mathématiques (environ 6 1/2 heures).
- catéchèse (environ 2 heures).
- éducation physique (environ 2 heures).
- arts plastiques (environ 1 heure).
- musique (environ 1 heure).
- sciences de la nature (environ 1 heure).
- sciences humaines (environ 1 heure).
- activités de formation (environ 10 minutes).

.Pour l'enfant A.1:

Cette enfant ne profite d'aucune séance d'intervention proprement rééducative. Ainsi, le travail accompli auprès d'elle en lecture et en mathématiques consiste beaucoup plus en un modèle d'aide pédagogique éducative; il sera donc présenté plutôt au point 4.4.2

.Pour l'enfant A.2:

Cette enfant reçoit aux environs de 15 séances de rééducation individuelle (à l'exception de trois en sous-groupe avec A.3) d'une longueur moyenne de 15 à 20 minutes ainsi partagées sur l'ensemble de son horaire (pour un total d'environ cinq heures/semaine, soit plus de 20% de son temps de classe):

- lors des périodes de français: huit séances.
- lors des périodes de mathématiques: sept séances.

Quant aux autres moments d'attention supplémentaire dont fait l'objet cette enfant, ils seront relevés au point 4.4.2 (intervention pédagogique) mais il est à préciser dès ici qu'elle demeure

avec son groupe-classe pour les périodes de catéchèse, éducation physique, arts plastiques et musique.

.Pour l'enfant A.3:

Cet enfant bénéficie d'environ 17 moments de rééducation individuelle d'une longueur comparable à ceux de A.2 (dont il profite de la présence commune en trois occasions) ainsi répartis sur l'ensemble de son horaire (pour un total d'environ 5 1/2 heures/semaine, soit près de 25% de son temps d'école):

-lors des périodes de français : huit séances.

-lors des périodes de mathématique: sept séances.

-lors des périodes de catéchèse: deux séances.

Si l'on se porte aux autres temps de contact privilégié que reçoit cet enfant, ils seront, comme pour l'enfant précédente, étudiés au point 4.4.2. Toutefois, il est possible d'exprimer dès maintenant qu'il est maintenu avec son groupe-classe en éducation physique, arts plastiques, musique et parfois en catéchèse.

.Pour l'enfant A.4:

Cette enfant profite d'un temps quotidien d'aide à sa personnalité d'une longueur moyenne de 30 minutes à l'intérieur de son horaire hebdomadaire, soit près de 10% de celui-ci:

- lors des périodes de catéchèse: deux séances.
- lors des périodes de français: une séance.
- lors des périodes de mathématiques: une séance.
- variable (moment flottant): une séance.

h) FACTEURS GEOGRAPHIQUES:

Tel que révélé plus avant au point e), la région où se retrouve le village de Saint-Hubert est de type rural, avec de nombreux petits villages à visage agricole aux alentours et contenant quelques petites industries de transformation de bois à dimension locale, dans un cadre de forêt, parsemée de rivières, de lacs "touristiques", de champs et de routes nombreuses non-alphaltées parallèles au fleuve, largement installé à environ 40 kilomètres plus au nord.

L'école Saint-Rosaire de Saint-Hubert, si l'on se réfère aux points cardinaux, rejoint au sud le petit village de Lamy situé à environ six kilomètres. Au nord, elle s'étend jusqu'aux limites du village de Saint-François-Xavier de Viger, à huit kilomètres. Tant à l'est qu'à l'ouest, par le biais d'une route appellée "Tachée" est et ouest et de chemins de rang, elle dessert la population dans l'une et l'autre des directions jusqu'à une distance de six kilomètres.

L'école Saint-Rosaire est située à une quarantaine de kilomètres au sud de Rivière-du-Loup, centre régional le plus important et siège de la Commission Scolaire locale, laquelle dessert un territoire s'étendant le long de la rive sud du Saint-Laurent sur une distance d'environ 50 kilomètres, entre les villages de Saint-André à l'ouest et l'Isle-Verte à l'est. Ce territoire se prolonge vers le sud sur une distance comparable, Saint-Hubert en étant aux confins, formant en quelque sorte une superficie avoisinant les 2500 km^2.

Cette école doit, dans le cadre de déplacements de sa clientèle scolaire, tenir compte des distances (temps, coût, état des routes,...) dans son mode de fonctionnement.

Autant le transport scolaire par autobus va de soi dans une telle région, autant les distances, dans le cas de mesures supplémentaires d'intervention (par exemple, à l'intérieur de notre projet, la difficulté d'aller à la piscine du Cegep de Rivière-du-Loup en hiver à cause de l'incertitude des routes; l'éloignement des grands centres spécialisées;...) causent des ennuis.

Des quatre enfants du projet, deux (A.1 et A.3) viennent à pied à l'école tandis que A.2 (soeur de A.1, elle en a reçu l'autorisation du médecin) et A.4 (habitant à quelques kilomètres de l'école) prennent l'autobus. Ainsi donc, l'école Saint-Rosaire, de par sa position géographique, doit utiliser le transport par autobus (cinq) pour une bonne part de sa clientèle scolaire, avec tous les impondérables et tous les éléments prévisibles associés. Elle a également à assurer l'arrangement d'un autre moyen de transport dans le cas d'un besoin couvrant une minorité d'enfants (par exemple: un, deux ou trois des élèves visés par le projet). Finalement, elle doit s'assurer que sa population d'enfants, de concert avec les parents, puisse profiter des services spécialisés dont elle pourrait avoir besoin et situés à l'extérieur de sa région (Rimouski, Québec).

1) ENTENTES DE SERVICES AVEC LE MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES:

Ressources et services obtenus du ministère des Affaires sociales:

Jusqu'ici en 1980/81, les ressources et services obtenus au sein de la structure des Affaires sociales le furent par des démarches personnelles de l'équipe du projet auprès des gens en place, que ce soit concernant l'obtention des services d'un praticien social, besoin qui avait été partiellement comblé l'an dernier (1979/80) par une subvention spéciale accordée pendant près de quatre mois par l'entremise de la Direction générale du développement pédagogique, ou encore par l'aide en physiothérapie apportée par le physiothérapeute rattaché à l'hôpital Hotel-Dieu de Rivière-du-Loup.

Nous n'avons pas cherché à nous assurer le concours de d'autres intervenants oeuvrant aux affaires sociales, si ce n'est une approche auprès d'une orthophoniste(8) de l'hôpital Hôtel-Dieu-du-Sacré-Coeur de Jésus de Québec (une rencontre portant sur l'évaluation d'un enfant).

---

(8) Même dans les services du ministère de l'Education, de tels intervenants constituent une denrée très rare, du moins dans notre milieu.

Ainsi, c'est à force de demandes répétées si nous avons pu nous assurer l'assistance d'une travailleuse sociale travaillant au sein d'un CSS (Trois-Pistoles): il nous fut d'abord répondu que ce Centre de services sociaux n'avait pas suffisamment de personnel pour combler tous les besoins, que les listes d'attente étaient fort longues et que si l'on désirait vraiment une intervention systématique et rapide, il faudrait faire appel à la Direction de Protection de la jeunesse. Rejetant cette forme de "chantage qui oblige", nous avons préféré défendre notre besoin et le débattre en montrant que la situation nécessitait une intervention. Finalement, une travailleuse sociale est présente auprès de l'une des familles du projet et assure un lien avec l'école, ce à raison de deux visites/mois au foyer, depuis la fin du mois de novembre dernier.

ALORS QUE L'ON ENTEND DIRE QUE LES BESOINS SONT COMBLES A CE CHAPITRE DANS NOTRE REGION, POURQUOI ALORS FAUT-IL ALLER JUSQU'A QUEMANDER DE TELS SERVICES POUR FINALEMENT REUSSIR A S'ASSURER UNE COUVERTURE DIGNE DE CE NOM?

Quant à l'aide en physiothérapie, les échanges interpersonnels amicaux avec ce professionnel ont facilité le travail en commun, lequel ne pouvant que profiter aux deux enfants rejoints.

Démarches fructueuses ou infructueuses:

Les démarches entreprises et poursuivies par l'équipe du projet pour s'assurer une aide extérieure en provenance du réseau des Affaires sociales démontrent la difficulté mais non

l'impossibilité de succès de pareilles tentatives et que la clef de la réussite en ce domaine paraît résider dans la somme de persévérance et d'acharnement que l'on y engage et dans les contacts personnalisés, qui parfois en arrivent à dépasser les contingences et restrictions administratives (officielles).

j)Autres:

Ici, sont présentés les éléments ne convenant (part d'arbitraire) à aucune des dimensions relevées précédemment en point 4.1 ni même n'entrant de façon précise dans tout autre point de ce rapport:

1. Programmation pédagogique:

Avant de préciser le modèle d'intervention pédagogique dont furent l'objet les enfants A.1, A.2, A.3 et A.4, il serait bon de présenter les programmes pédagogiques communs à toute la classe de 2e année.

Dans cette classe de l'école Saint-Rosaire, le type d'enseignement, le mode pédagogique le plus utilisé est de caractère dit "traditionnel" ou magistral, se voulant adapté aux besoins des enfants impliqués. A ce cadre de groupe-classe (où les enfants travaillent le plus souvent de façon individuelle ou en sous-groupe), se greffe un enseignement individualisé qui rejoint principalement les élèves A.2 & A.3 et également dans une moins large mesure A.1.

Tous les enfants de la classe jouissent, à l'intérieur de chacune de leur période de classe, de la présence en duo des deux enseignantes ou, lors des périodes d'éducation musicale,

d'éducation physique et d'arts plastiques, de celles de l'enseignant(e) spécialiste et de l'éducatrice spécialisée.

Quant aux enfants A.1 à A.4, ils profitent, selon le cas, de l'aide venant d'une enseignante ou de l'éducatrice, en classe ou à l'extérieur, tandis que l'ensemble des élèves se réfèrent surtout à l'autre enseignante disponible (ou aux autres adultes s'il y a lieu).

En 2e année, l'approche éducative se veut donc diversifiée, tant par le nombre d'intervenants que par la manière, pour répondre au mieux au contexte spécifique d'élèves "en difficulté" côtoyant et parmi des élèves de classe régulière (et vice-versa).

Voici, pour les élèves de 2e année, la nomenclature des matières scolaires de même que les contenus (présentés de façon synthétique) y étant rattachés:

- français.
- mathématiques.
- catéchèse.
- éducation physique.
- arts plastiques.
- éducation musicale.
- sciences de la nature.
- sciences humaines.
- activités de formation.

* En français (langue écrite), l'objectif en cours de route en lecture est de passer de l'étape du décodage à celle de l'enchaînement: tâche est dévolue à l'institutrice de faire parvenir ses élèves à l'échelon sept (ou plus) de l'échelle de lecture, là où l'enfant enchaîne des suites de trois mots, ici et là, avec un débit de 50 à 65 mots/minute. Joint à cet objectif, il s'agit également de faire aimer la lecture aux enfants en trouvant des textes,

du matériel à leur portée.

En écriture, l'enseignante tend à amener ses écoliers à l'écriture cursive (liée) et à la copie parfaite. Tout comme en lecture, elle évalue en début d'année le niveau où ils se situent et, à partir de cette constatation, commence son travail à l'intérieur du mot, puis passe à l'orthographe d'usage et grammatical, à l'ordre alphabétique, à la construction de phrases et à la rédaction de courts textes.

* En mathématiques, les principes psycho-pédagogiques régissant le programme sont: voir - faire- comprendre - calculer - vérifier.

Ce programme porte sur ces cinq composantes: ensembles, relations, naturels, topologie et mesures.

Voici, en a), les objectifs en mathématiques pour la fin de la 1re étape (sept-nov. 1980), en b), ceux pour la 2e étape (nov. 1980 - fév. 1981) avec en c), référence aux notions devant être maîtrisées à la fin de la 2e année:

a). 1re étape (objectifs en mathématiques; 2e année):

- Formation d'ensembles.
- Ecriture et lecture des nombres de 1 à 89.
- Complémentaires de 2 à 13.
- Facteurs de 2 à 13.
- Relations d'ordre et d'égalité.
- Nombres pairs et impairs jusqu'à 89.
- Addition et soustraction sans échange.
- Calcul mental.

- Problèmes pratiques.
- Jeux de classification.

b). 2e étape:

- Lecture et écriture des nombres plus grands que 100.
- Complémentaires jusqu'à 18.
- Facteurs; couples et produits jusqu'à 18.
- Multiples de 2 et de 3.
- Carrés de 2 et de 3.
- Addition et soustraction avec échanges aux dizaines.
- Multiplication, réunion d'ensembles équivalents.
- Jeux de groupements.
- Problèmes écrits.
- Calcul mental.

c). Notions qui doivent être maîtrisées à la fin de la 2e année:

- Lecture et écriture de nombres de 1 à 999.
- Complémentaires jusqu'à 20.
- Facteurs, couples et produits jusqu'à 20.
- Les quatres opérations.
- Relations entre deux ensembles.
- Problèmes écrits.
- Calcul mental.
- Jeux de différence.
- Topologie.
- Mesures.

* De caractère confessionnel, l'école Saint-Rosaire utilise en classe de 2e année, pour ses cours de catéchèse (aucun enfant en est exempté), un ouvrage intitulé "Célébrons ses merveilles" écrit en collaboration aux éditions "Pédagogia" et constituant un support d'initiation chrétienne pour les enfants de 7 et 8 ans.

  L'orientation générale de l'année en est une d'initiation eucharistique, d'approfondissement et d'affinement de sa conscience morale. La pédagogie adoptée se centre sur la maîtrise corporelle (détente de l'enfant pour une meilleure réceptivité), un temps de causerie (annonce du message divin), sur des activités individuelles(dessin, peinture, modelage, usage du papier déchiré et du papier découpé) de même que collectives (chant, exercices d'expression corporelle,mime, tableaux d'affichage, célébrations, mémorisation et revision). Cette démarche aide l'enfant à prendre conscience d'expériences vécues, à intérioriser le message reçu et à l'exprimer à sa manière.

* En éducation physique, la programmation de ce début d'année en 2e année traite de trois types de relations:

  - environnement intérieur (conscience de contrôle du corps et de ses actions): la mobilité du corps, visant à développer chez l'élève une meilleure perception de son corps et des possibilités de le mouvoir de façon coordonnée; description, identification et production des différents mouvements que peut produire son corps.

  - environnement physique: vise à favoriser chez l'élève l'expérimen-

tation et l'exploitation de différentes façons de manipuler des objets (ex: projection, réception) dans des conditions variées de son environnement; il cherche de plus à développer des habiletés de déplacements dans diverses conditions de son environnement physique (déplacements efficaces dans un éventail de situations en s'ajustant à l'espace et aux objets).

- environnement social (enfant au sein de son groupe, de son milieu).

Les thèmes majeurs du contenu de cette démarche sont donc:

- mobilité du corps.
- déplacementsdu corps.
- manipulation d'objets.
- expression par son corps.

* En arts plastiques, les activités de la première moitié de l'année scolaire comportent:

  - dessins:
    . aux crayons de mine (couleurs).
    . à la gouache solide ou liquide.
    . par frottage (crayons de couleur).
  - pâte à modeler.
  - déchiquetage.
  - découpage.
  - impressions.
  - collage.

Ce programme se veut formateur en même temps que relié étroitement au vécu des enfants (ex: application d'une technique à une production-

expression réalisée dans le cadre d'un événement populaire: Halloween, Noël, autres circonstances de fêtes,...)

* En éducation musicale, le programme présenté aux enfants est le suivant:

  - rythme (métronome, blocs de bois, triangles, mouvements du corps).

  - théorie: la portée (lignes & interlignes), la clé de sol, les notes: si, la, sol, do, ré.

  - instrument: la flûte (parties, manipulation, contrôle du souffle, doigté, entraînement et expression).

  - écoute: reconnaissance de bruits et de chansons.

  - chansons diverses.

* En sciences de la nature, le programme de 2e année a touché à ce jour:

  - fruits et légumes.

  - saisons (automne & hiver): prise de conscience des changements.

  - mesures de longueur (cm. et m.).

  - mesures de temps (heure et jours de la semaine).

* En sciences humaines, la principale source d'aide à la présentation est le livre de M. Pépin intitulé "L'école et ses environs" paru chez Guérin en 1979.
Jusqu'ici, les enfants ont travaillé à l'observation d'une classe, au

plan de leur classe, de celui d'une école puis de leur école (et visite). Ils ont également rencontré la directrice, la secrétaire, l'infirmier et le concierge (échanges de questions et réponses); de plus, ils ont fait une visite en groupe "guidée" et "commentée" à une épicerie du village.

Les activités de formation, d'une durée de quelques minutes à toutes les deux semaines sont animées par la directrice de l'école et par cycle d'élèves (1er et 2e); les thèmes en sont: morale, politesse, hygiène et conduite générale.

2. Varia:

A) Matières scolaires à contenu(s) remanié(s):

Tel que relevé au point 4.4.2 concernant le modèle d'intervention pédagogique, les matières suivantes ont "profité" de retouches et d'ajouts, visant à les rendre plus appropriées pour les enfants A.2 & A.3: sciences humaines, sciences de la nature et éducation physique.

-Sciences humaines (vie(s) dans un décor):

1. Principes et objectifs:

-à partir de l'enfant et de son milieu (programme adapté); améliorer la connaissance et la compréhension.

-ne pas oublier la notion d'intégration (au programme régulier); lorsqu'il y a possibilité du même contenu d'apprentissage, met-

tre en veilleuse le point 1.

2. Contenu:

-progression, toujours seulement jusqu'à un certain niveau de complexité:

-enfant lui-même (énumération et prise de conscience): schéma corporel; parties du corps les plus importantes (extérieur et intérieur du corps); de la tête au pied, du tronc aux extrémités: tête, tronc, membres et éléments reliés, âge (jeune ou vieux; précision del'âge véritable), sexe (garçon ou fille), grandeur, poids.

-transposition et comparaison:

. usage de notions acquises et intégrées face à lui-même auprès de sa parenté, d'enfants de la classe, d'adultes de l'école,...

. extension de ces acquis à l'environnement humain divers.

-Sciences de la nature (décor):

1. Principes et objectifs: voir la matière traitée ci-haut, les éléments "adaptation" et "intégration" ayant ici également toute la place.

2. Contenu (prise de conscience et sensibilisation):

- le monde extérieur: flore, faune & objets inanimés familiers, significatifs (concrètement apparent, faisant partie de la vie de tous les jours).

- situation de ce monde extérieur: saisons et température,

dans un rythme de progression allant de tranchable vers la nuance.

-Education physique:

1. Principes et objectifs: visée comparable aux deux matières précédentes: adaptation de la matière à l'enfant et/ou intégration de celui-ci au groupe qui profite d'une matière commune.

2. Contenu: variable et adapté, s'il y a lieu, comme dans le cas des deux matières précédentes, selon les exigences de la complexité et de la difficulté des éléments en jeu en cette matière.

B) Outil de travail important; <u>Cahier de bord</u>:

. contenu: observations et commentaires en cours de route (quotidiens et selon le cas) touchant principalement les enfants A.1, A.2, A.3 et A.4, de la part de l'équipe en place: description des étapes de leurs journées et de ce qui gravite autour; traite de l'action éducative, des relations interpersonnelles, des acquisitions, de l'évaluation du travail passé, en marche et en devenir.

. but poursuivi: suivi global de chacun des enfants du projet (eux-mêmes et ce qui les concerne) par les membres du projet et tout autre intervenant selon le cas.

4.2 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.

4.2.1 OBJECTIFS GENERAUX DE LA DEMARCHE DE RECHERCHE ET ETAPES DE REALISATION:

a) Favoriser l'épanouissement des élèves et les préparer à une insertion harmonieuse dans la société en les maintenant tout au long du primaire dans un groupe régulier avec l'aide d'intervenants supplémentaires:

Grâce au projet-pilote mis en place en 1979/80 et poursuivi au cours de la présente année scolaire, trois enfants l'an dernier et une quatrième cette année ont pu être intégrés dès le début de l'année scolaire en classe régulière de 2e année et ont vécu une expérience complète de vie en commun avec leurs pairs, avec l'aide d'intervenants, ceci contribuant à les préparer à une insertion sociale complète, présentement et ultérieurement.

b) Accorder à des élèves en difficulté la possibilité d'accéder à une intégration sociale et à une éducation répondant à leurs besoins dans une classe régulière avec services ressources à l'enseignant régulier et aux enfants:

Des ressources humaines supplémentaires aident les quatre enfants du projet sur la voie d'une réadaptation sociale intégrante et d'une éducation appropriée à leurs besoins qui sont autant similaires à ceux des autres enfants que supplémentaires, nécessitant davantage

d'attention, d'aide et de support tant dans la manière que dans la fréquence, l'intensité et la variété.
Ainsi, une enseignante supplémentaire (dite "ressource"), une technicienne en éducation spécialisée et un enseignant en orthopédagogie sont unis à l'enseignante régulière pour former ensemble une équipe de travail bien en place, joignant mutuellement leur travail diversifié et élargi et s'assurant la collaboration d'intervenants divers recueillis au sein de l'école même, de la Commission Scolaire et à l'extérieur, complétant et enrichissant l'action exercée.

4.2.2 OBJECTIFS PARTICULIERS DE LA DEMARCHE DE RECHERCHE ET ETAPES DE REALISATION:

a)Maintenir ces quatre enfants dans leur milieu, cadre normal de développement:

Les quatre enfants A.1, A.2, A.3 et A.4 demeurent dans leur milieu familial et scolaire, tel que souhaité et établi par l'équipe d'intervention et rendu possible par les circonstances et possibilités favorables qu'entraîne un tel projet.

b)Donner l'opportunité à ces élèves d'un milieu rural, défavorisés par l'éloignement (42 kilomètres de Rivière-du-Loup) d'avoir un meilleur accès aux services gouvernementaux (MEQ - MAS) afin de poursuivre le travail amorcé

en 1979/80 en éducation et en rééducation avec l'aide de personnes ressouces, dans le cadre d'un projet-pilote:

Dans le cadre de notre travail, un effort particulier fut effectué afin de s'assurer l'aide d'intervenants de l'extérieur (non directement à l'emploi de la Commission Scolaire de Rivière-du-Loup ou y oeuvrant) pour accentuer la compétence de ces quatre enfants et développer au maximum leur potentiel.

Ces efforts furent rendus possiblement réalisables par la présence en place d'une équipe: une personne à elle seule ne pourrait assumer pareil labeur (contacts à établir, rencontres, déplacements, coordination orientée, suivi assuré).

Les résultats de cette quête d'aide, sans être excellents, sont quand même assez étendus pour pouvoir être considérés comme un support de force à notre travail quotidien.

c)Aider à l'épanouissement du milieu familial et assurer la collaboration des parents par les interventions de l'équipe de ce projet et par le biais d'un travailleur social:

Pour faire suite à l'année précédente, l'équipe du projet poursuit ses rapports étroits avec les parents des quatre enfants du projet. En plus, tentant d'enrichir ces liens, elle a réussi à s'adjoindre une tra-

vailleuse sociale (en provenance du CSS de Trois-Pistoles) qui, malgré une disponibilité restreinte, n'en assure pas moins une présence auprès d'une des trois familles d'enfants du projet depuis novembre dernier à raison d'une visite à toutes les deux semaines.

4.2.3 OBJECTIFS PARTICULIERS DE LA DEMARCHE DE RECHERCHE ET ETAPES DE REALISATION:

Afin d'éviter des répétitions inutiles, les objectifs particuliers reliés à chacun des enfants seront ici simplement relevés. Ils seront plutôt étudiés au point 4.4 "Elaboration du modèle d'intervention".

a)Rendre l'enfant A.1 capable de:

-poursuivre son intégration sociale en cernant ses comportements socio-affectifs et en y apportant les correctifs et le soutien appropriés (voir point 4.4.3).

-finaliser le programme d'étude de 1re année et d'acquérir les principales notions du programme de 2e année (4.4.2).

b)Rendre l'enfant A.2 capable:

-de continuer son adaptation sociale dans une classe de 2e année (4.4.3).

-d'acquérir une plus grande habileté dans les habitudes de vie:

habillage, savoir-vivre, auto-contrôle,... (4.4.1.).

-de poursuivre le travail commencé aux niveaux psycho-moteur (4.4.1.), langage oral (4.4.1) et académique (4.4.2).

c)Rendre l'enfant A.3 capable:

-de poursuivre son adaptation sociale dans un groupe régulier (4.4.3).

-de communiquer verbalement avec les autres (4.4.1).

-d'une plus grande autonomie dans ses habitudes de vie: habillage, maîtrise de soi,...(4.4.1).

-de prolonger la rééducation et l'éducation amorcées en psychomotricité (4.4.1), en langage oral (4.4.1) et en acquisition de connaissances (4.4.1, 4.4.2, 4.4.3).

d)Rendre l'enfant A.4 capable:

-de s'adapter socialement à un groupe avec l'aide de personnes ressources (4.4.3).

-de répondre à ses besoins sur les plans affectifs, psychomoteur et autres (4.4.1, 4.4.2, 4.4.3).

-d'approfondir les notions du programme d'étude de 2e année (4.4.2).

4.3 HYPOTHESES:

a) Hypothèse globale:

C'est dans son milieu naturel que l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage se développe le mieux, tant au plan social que personnel, dans le cadre d'une classe régulière, avec l'aide de personnes ressources auprès de l'enseignant et de l'enfant.

b) Hypothèses secondaires:

- Dans sa maison, son école, son village, l'élève en difficulté, avec l'aide d'intervenants, a de plus grandes possibilités de s'intégrer socialement par le biais du milieu scolaire.

- Dans un tel cadre, avec l'ajout de soutiens spécialisés, l'enfant a de meilleurs chances de développer toutes ses potentialités, l'aidant à s'approprier les habiletés nécessaires à l'acquisition de connaissances et la maîtrise des notions dites "scolaires".

4.4 ELABORATION DU MODELE D'INTERVENTION.

Depuis le début de cette année scolaire 1980/81, qualifiable d'année-poursuite, d'enchaînement, de dépassement de l'année scolaire 1979/80 qui avait vu le début de notre action dans le cadre d'un projet-pilote, notre modèle d'intervention a voulu se donner comme principe moteur, comme force d'élan de répondre au maximum aux besoins et aux différences particulières des quatre enfants prioritairement entourés par ce projet, sans délaisser ni omettre pour autant les autres enfants de la classe.

Notre modèle d'intervention fut de deux ordres: scolaire (action éducative et rééducative) et parascolaire (action dont les ramifications s'étendent et s'exercent au-dehors de l'école); il serait démontrable sous trois facettes principales: rééducative, pédagogique et sociale, même si parfois l'une ou l'autre sont intimement reliées et se chevauchent, se fondant l'une dans l'autre, sans trop de ligne de démarcation possible (ex: où est la limite ou le passage de l'éducatif ou rééducatif, quand l'un est-il tout indiqué? Ne devrait-on pas toujours parler d'éducation?).

4.4.1 VOICI L'ACTION REEDUCATIVE:

a)Enfant A.1:

1. Explication de la problématique particulière de la population cible en relation avec l'intervention:

Avec l'enfant A.1, la nécessité rééducative, auparavant exerçable face à son langage oral, n'était plus de mise, l'enfant ayant surmonté ses difficultés mineures d'articulation, étant maintenant capable de s'autocorriger (de façon spontanée ou par simple stimulation) et d'appliquer de façon généralisée sa justesse d'expression.

Ainsi, il se serait avéré dommage de poursuivre cette intervention rééducative puisqu'elle avait contribué à résorber les lacunes auxquelles elle s'était attaqué. Quant à l'autre élément digne d'attention relevé antérieurement, soit un enrichissement de son vocabulaire expressif limite originant de sa famille culturellement défavorisée, le travail à effectuer constituait plutôt en un bain "naturel" quotidien avec pairs et adultes entourants.

2. Objectifs de l'intervention:

L'intervention antérieure qui se poursuit à l'intérieur du déroulement scolaire quotidien de l'enfant a atteint ce but:

-corriger chez cette enfant ses troubles d'articulation.

De plus, elle continuait à mettre l'accent sur ces objectifs:

-étendre son vocabulaire.

-atteindre par retombées son langage écrit, lu et produit.

-améliorer sa compréhension générale tant verbale qu'écrite.

-appliquer le progrès croissant dans la vie quotidienne familiale, scolaire et autre.

b)Enfant A.2:

1. Explication de la problématique particulière de la population cible en relation avec l'intervention:

Avec l'enfant A.2, notre action rééducative compte tenu de ses difficultés "criantes" éminemment observables et amplifiées, se porte en primauté au plan de sa perception, de sa motricité et de leur expression commune. Egalement, elle touche des gestes de la vie quotidienne et habitudes de vie insuffisamment acquis (pré-requis aux apprentissages scolaires ou habiletés personnelles) de même qu'une tentative d'enrichissement et de plus grande précision de son langage oral.

2. Objectifs de l'intervention:

L'histoire médicale chargée de cette enfant lui a laissé des séquelles profondes dont les implications touchent l'ensemble de sa personnalité: l'action rééducative et éducative à mener consiste donc en une prise en charge la plus dense et la plus riche possible de cette enfant, un travail indivisible et indissociable (seules les nécessités d'un cadre scolaire peuvent en faire déroger) devant toucher sa psycho-motricité exprimable dans tous ses gestes et mouvements quotidiens, son langage oral, ses acquisitions scolaires "élémentaires", sa démarche de socialisation, son affectivité en bourgeonnement, tout cela devant entraîner des répercussions facilitantes sur l'ensemble de sa personne, tant en soi que dans des applications vers l'extérieur.

3. Description du type d'intervention adoptée:

Autant pour cette enfant (comme d'ailleurs pour A.3) aurait-il été en raison de ses atteintes majeures, terriblement défendable de lui servir un horaire rééducatif permanent, de même il aurait été justifiable, qu'étant donné son intégration en classe régulière, elle soit confrontée à des exigences scolaires du même type que ceux du reste de la classe. L'équipe en place, tentant de faire la part des choses, essaie de faire un compromis en privilégiant

tantôt soit l'action socialisante du groupe (pédagogie & programmation personnalisée & individualisée ou d'application générale) ou encore la prise en main rééducative, considérée comme uen tentative de munir cette enfant de plus grandes potentialités ou d'aviver celles en place et lui permettre d'utiliser ces meilleures capacités pour améliorer ses dispositions sociales et son évolution.

Ainsi, A.2 bénéficie de séances de rééducation aménagées et intégrées à son horaire, en présence individuelle ou plus rarement en duo avec l'éducatrice spécialisée.

Ces temps d'activités sont détaillés à travers ces composantes: psycho-motricité, habitudes de vie, langage oral.

a) Exercices de motricité globale (acquisition et développement de conduites motrices et perceptivo-motrices de base) et de motricité fine (habilité):

- positions: sur le ventre, sur le dos, sur le côté, assis, à genoux, à quatre pattes, accroupi, debout sur deux pieds, sur un pied.

- mouvements(9): rampement (avant, arrière), marche à quatre pattes (avant, arrière), marche, marche sur pointe des pieds, sur banc suédois, sur poutre, montées et descentes d'escalier, course, danse, rythmique, sautillements, sauts (longueur et hauteur), coordination (oeil-main, oeil-pied) dynamique, dissociation, adaptation, équilibration générale.

- schéma corporel: conscience, perception et contrôle du corps.

- notion d'espace et de temps: idée de structuration, d'organisation, d'adaptation et d'orientation.

- latéralité.

- détente et relaxation: contraction et relâchement, éducation de la respiration.

- perceptions sensitives diverses: organisation et mémoire.

- tonicité et extensibilité.

- attention et concentration.

- éducation et travail de la main: prise et relâchement d'objets, manipulation diverses (découpage, déchirage, pliage, froissage, roulage, collage, piquage, peinture au doigt et pinceau, crayonnage, vissage, modelage, enfilage, poinçonnage, jeux éducatifs, grapho-motricité).

---

(9) Exécution de gestes de la jeune enfance non-acquis et déplacements communs à la vie courante ou facilitateurs de ceux-ci.

b)Habitudes de vie et gestes quotidiens:

A ces éléments psycho-moteurs, réalisés en gardant en tête l'idée de gradation et de progression des difficultés, d'équilibre entre trop (quantité), trop vite, trop peu et trop lentement (nuance qualité-quantité)(10) et également d'insertion, de rendu sous forme de jeu ou de d'autres activités se greffent la pratique et l'exécution de gestes de précision de la vie courante servant à améliorer l'autonomie de l'enfant. L'approche de travail choisie privilégie les éléments d'intervention possibles de cerner dans un contexte scolaire:

---

(10) ex: chanter en se lançant le ballon, marcher et courir à quatre pattes en imitant des animaux, etc..., bref, faire de la psycho-motricité de façon non trop technique ni trop morne mais enjolivée, à travers d'autres activités et au service du réel, du quotidien, "de la vraie vie"; cette orientation de travail prévaut dans la mesure du possible pour toute autre action éducative (ex: français, mathématiques,...) et rééducative (ex: langage oral, habitudes de vie,...), ces enfants ni nous-mêmes n'étant des machines, des oies à gaver mais plutôt des humains à éloigner d'un accablant abrutissement.

- habillement (chaussure et général).

- propreté (à la toilette, mains, cheveux, nez).

- alimentation.

- socialisation (enfant lui-même, face à autre(s) enfant(s), face à adulte(s), face à chose(s)).

Quant aux traits de fonctionnement en classe, abordés l'an dernier, l'enfant les a suffisamment assimilés et intégrés pour être sur la voie d'en faire des éléments d'aptitude et de conduite appropriée susceptibles de se répercuter ailleurs (école, maison,...) et continuent de faire l'objet de support et de rappel bien intentionnés de l'adulte.

c)Langage oral:

De ce côté, le travail mené, au travers de d'autres activités quotidiennes, et non de façon spécifique et isolée, vise une précision et un enrichissement du vocabulaire de l'enfant, gage d'une meilleure expression verbale.

d)Varia:

Les autres faits d'intervention que reçoit cette enfant seront relevés aux points 4.4.2 et 4.4.3, même si, comme plus tôt mentionné et pareil à la dynamique de

tout individu, il est parfois très arbitraire d'isoler une "partie" de l'"ensemble" tant le tout (constituante) est tellement indissociable et imbriqué.

c)Enfant A.3:

1. Explication de la problématique particulière de la population cible en relation avec l'intervention:

L'enfant A.3, par suite principalement d'un historique médical abondamment illustré, présente un langage oral fort immature (troubles articulatoires, retards de la parole et du langage) et une expression psycho-perceptivo-motrice comportant de nombreuses failles. De plus, découlant de ces larges difficultés, l'enfant a du mal à réaliser certains gestes de la vie quotidienne couramment exécutés par des jeunes de son âge. Egalement, ses apprentissages scolaires (spécifiquement académiques) sont en souffrance.

2. Objectifs de l'intervention:

Force nous est donc, face à cette réalité résultant en difficultés majeures et mineures reconnaissables et identifiées, de tenter d'y pallier par des correctifs rééducatifs appropriés, susceptibles de retombées heureuses et favorables sur l'ensemble de son fonctionnement, tant au niveau de son comportement que de son rendement, à l'école, à la maison et ailleurs.

3. Description du type d'intervention adopté:

L'enfant A.3, suite aux besoins reconnus et aux objectifs particuliers associés à notre démarche rééducative, profite de temps de rééducation aménagés et intégrés à son horaire, en présence individuelle ou plus rarement en duo avec l'éducatrice spécialisée.

Ces séances d'activités s'expriment ainsi:

a) Langage oral:

Prioritairement, l'accent est placé au domaine du langage oral de l'enfant, à la fois sur le "pouvoir", que le "vouloir" et le "savoir", autant sur la capacité d'expression (compétence) et la production (performance), dans une visée de progression qualitative et quantitative.

Voici la démarche retenue:

.action sur la compétence (langage réceptif):

-entraînement: exercices de gymnastique (assouplissement, musclage) avec les organes bucco-phonateurs (lèvres, joues, dents, cordes vocales, voile du palais,...) susceptibles de réduire la mollesse et de développer la tonicité du visage et de favoriser un autocontrôle maîtrisant; action sur le souffle de l'enfant, placement phonétique des organes de la parole: position, mouvements, contrôle, compréhension et automatisation, exercices avec son isolé et association du phonème

travaillé (acquis ou non) aux autres phonèmes (ex: f, fa,... r, re,...), répétition de syllabes sans sens; transposition, transfert et généralisation avec mots familiers (significatifs), groupes de mots et phrases (structure), contrôle et supervision dans le langage courant.

. action sur la performance (production et expression):

-également, d'autres exercices de langage, désirés motivants et stimulants, se déroulent afin de favoriser une amélioration du volume de contenu et de précision de la forme expressive (richesse d'expression et prononciation, rythme et intonation).

-utilisation de marionnettes, d'images et livres variés, d'objets (ex: miroir, téléphone-jouet et réel) et jeux divers[11] et autres stimulations présentés à l'enfant, en tentant de rattacher le tout le plus possible à sa vie de tous les jours, en situant ces exercices le moins hors-contexte qu'il se peut (à la fois aux plans fonctionnel et significatif).

-multiplication de circonstances de parole et liberté d'expression spontanée (sans que l'enfant soit repris) parfois laissée "tout bonnement" à l'enfant, pour lui permettre de respirer plus à l'aise!

---

(11) cahier de langage format "géant" qui constitue un élément de travail et de consultation tant au foyer qu'à l'école digne de mention parce que rempli d'intérêt pour l'enfant.

b) Domaine psycho-moteur:

Une attention de première instance est donnée aux difficultés psycho-motrices de cet enfant: des exercices comparables à ceux de l'enfant A.2 sont programmés et se réalisent, tout en les modulant spécifiquement à son intention (de façon personnalisée et moins dense).

c) Habilités de la vie de tous les jours:

L'attention mise à cet aspect de la démarche quotidienne se rapproche de celle dont fait l'objet A.2 mais adaptée aux besoins particuliers de l'enfant concerné, qui se rapprochent davantage d'une pratique de gestes fins et précis (ex: propreté du nez) et d'une socialisation en marche que de l'exécution de gestes devenus par l'usage et l'aide moins "problématiques" (ex: habillage).

d) Varia:

Les mêmes remarques que pour l'enfant précédent s'imposent.

d) Enfant A.4:

1. Explication de la problématique particulière de la population cible en relation avec l'intervention:

A.4, insérée cette année dans notre projet d'intégration, nécessita de la part de l'équipe en place un premier travail de concertation centralisé autour de l'enseignante régulière qui avait oeuvré auprès de cette élève l'année précédente et qui communiqua aux trois autres membres sa vision et la compréhension qu'elle avait de cette enfant. Egalement appuyés du dossier scolaire et des commentaires des enseignantes antérieures à l'année 1979/80, une phase d'observation et d'évaluation enchaîna et fit réaliser que les difficultés de personnalité de l'enfant, attribuables à une séparation d'avec ses proches dans son tout jeune âge qui l'avait laissée brisée, atteinte dans son équilibre intérieur et dans son ouverture à son environnement et qui s'exprimaient par des attitudes et comportements dignes d'être ramenés à de plus justes proportions, étaient les points dominants et marquants de l'action rééducative à opérer auprès d'elle.

2. Les objectifs de l'intervention:

Ainsi, pour permettre à A.4 une guérison affective (et effective) et transformer ce domaine de sa personnalité en pierre angulaire plutôt que de lui laisser poursui-

vre son influence négative d'achoppement, il fallait tenter une prise de contact et l'entretien d'une relation susceptibles de l'amener à surmonter cette fuite du réel, cette coupure qu'elle s'exerçait à entretenir face à sa réalité tout comme vis-à-vis le monde extérieur et ses éléments animés. Il fallait l'amener à se prendre en main et ainsi dominer le passé plutôt que de malheureusement le subir de plein fouet.

3. Description du type d'intervention adopté:

Après une première étape d'échanges en commun de la part de l'équipe de travail, il fut décidé que cette enfant serait confiée à l'assistance de l'éducatrice spécialisée, le choix de cette intervenante étant dicté par sa disponibilité quotidienne et la stratégie de son action développée et précisée en groupe de décision.

A la suite d'un temps d'observation et d'évaluation, la modulation d'intervention s'orienta en quelque sorte dans une formule souple de psychothérapie individuelle, à fréquence d'une fois par jour et d'une durée approximative de 30 minutes, contenant des choix libres et dirigés d'activités (jeux, discussions, bricolage,...) s'écoulant dans une atmosphère la plus sereine, franche, cordiale et dégagée possible, tendant vers une expression de l'enfant de ses maux, misères et plaisirs: elle sut très vite et cela ne lui fut d'aucune façon caché, le pourquoi de ces séances d'échanges à deux, hors des cadres d'une programmation de matières proprement "scolaires" ou théoriquement

rééducatives (ex: psycho-motricité): l'éducatrice était désignée pour lui servir en quelque sorte de "grande soeur" pendant près de 3 heures/semaine, pour lui permettre de se remettre à flot, de voir plus clair dans ses états intimes et de mordre à la vie de façon moins morose.

e) Autres:

Mis à part A.1, A.2, A.3 et A.4, aucun autre enfant de la classe de 2e année ne semble, à ce temps de l'année, avoir eu et nécessiter présentement une action rééducative formelle.

4.4.2 VOICI L'ACTION PEDAGOGIQUE:

A) Enfant A.1:

1. Explication de la problématique particulière de la population cible en relation avec l'intervention:

Avec l'enfant A.1, l'intervention à caractère pédagogique s'exerce compte tenu de ses difficultés d'apprentissage en français écrit et en mathématiques.

Par rapport à l'année scolaire précédente, cette élève nécessita une attention supplémentaire spécifique en mathématiques: des acquisitions antérieures (1re année) s'étaient égarées en cours de route en période estivale, signifiant que des notions et techniques avaient pu être apprises mais non suffisamment comprises pour être emmagasinées et réutilisées en temps opportun.

Egalement, son niveau de maîtrise du français écrit, même de façon peu active (lecture) imposait un supplément d'attention, car elle est dépassée, comme pour les mathématiques, par le rythme d'apprentissage du reste de la classe.

En ces deux domaines d'apprentissage (français écrit et mathématiques), tout porte à croire maintenant que l'année chronologique supplémentaire que cette enfant avait en comparaison du groupe (elle a 8 ans et la moyenne du groupe est de 7 ans) l'avait mieux servi l'an dernier

et que cet écart d'âge, devenant en pourcentage moins marqué (12,5% contre 14,3% pour l'année passée), avait élargi le fossé la séparant de la moyenne du groupe, malgré les mesures compensatoires et favorables mises à son service et prises à son égard.

Concernant le reste de l'apprentissage académique de l'enfant, il est justifié de par sa réussite de lui présenter un contenu identique et comparable aux autres jeunes de la classe, quelle que soit la matière impliquée, ceci contribuant à son intégration concrète en classe.

2. Objectifs de l'intervention:

Requise par les besoins et réalités présentés par A.1, cette intervention désire:

. aider de meilleure façon l'enfant dans sa démarche d'acquisition, de maîtrise de la langue écrite et de la mathématique et respecter cette démarche.

. restreindre, sans viser à complètement les annihiler pour laisser à l'enfant la possibilité de se dépasser et de se surprendre lui-même, en même temps que l'adulte, en laissant libre cours à une sorte de 2e effort, les frustrations conséquentes à une incapacité réelle totale ou partielle d'être à un niveau concordant de celui des autres élèves de la classe et par conséquent contribuer à la stimuler et à l'intéresser par des preuves de possibilité et de réussite crois-

sante en face d'une matière mieux appropriée.

. provoquer des retombées tant en d'autres domaines de son apprentissage scolaire que relativement à sa personnalité globale (ex: confiance en soi, sortie convaincante du cercle vicieux de l'échec).

3. Description du type d'intervention adopté:

Cette enfant, suite à ses difficultés (sont-ce vraiment des difficultés ou de façon plus optimiste une façon simplement plus personnelle, différente d'apprendre et non pas de sous-apprendre, comme il serait possible de le concevoir s'il y a comparaison avec des enfants dits "moyens"?) reconnues et identifiées, reçoit ce type d'intervention:

a) Lecture:

- matériel de lecture varié, incluant celui de 2e année mais aussi de niveau plus facile.

- attention supplémentaire en classe.

- aide en sous-groupe, avec comme accompagnateur un enfant de la classe également en progression lente, desservie par l'enseignant en orthopédagogie à raison d'une période quotidienne d'environ 25 minutes (travail au niveau de la technique de lecture comme de la vitesse et de la motivation); utilisation d'enfants-ressources

de la classe.

b) Ecriture:

- parvenue à un niveau d'écriture dit "de reproduction" (copie de mots significatifs et familiers), exploration diversifiée (matériel, moyens et présentation) favorisée en vue d'accéder, au moins à moyen terme, sinon à long terme, à un début de production écrite expressive.

c) Mathématique:

A la suite d'une évaluation première fixe et longitudinale, fusion de trois principes pour créer à son intention une programmation fonctionnelle appliquée par l'enseignant en orthopédagogie:

- viser d'abord l'essentiel des mathématiques pour cette enfant qui serait de prêter une valeur de quantité, de numération(énumération) aux différents éléments de son univers connu et accessible, présentés sous leur forme concrète (objet) ou représentés de façon icônique (image ou dessin) ou encore symbolisés par des chiffres; travail d'identification, de différenciation, de comparaison, de jeux opérationnalisés (additions et soustractions simples, calcul mental).

- faciliter le programme mathématique de 2e année et/ou de 1re année pour le lui rendre potable.

- lui présenter et lui faire profiter des éléments intégraux du

programme d'étude de 2e année qui lui sont accessibles (ex: topologie et blocs logiques).

B) Enfants A.2 et A.3:

1. Explication de la problématique particulière de la population cible en relation avec l'intervention:

L'intervention spécialisée à caractère pédagogique concernant les enfants A.2 & A.3, joints ensemble parce que nécessitant en ce champ d'action une commune et comparable attention (tout en reconnaissant l'unicité de leur personnalité) s'avère de première importance depuis le début de l'année scolaire.

En effet, tout comme l'an dernier, et même de façon plus aiguë, cette année voit l'écart s'accentuer vis-à-vis le groupe-classe (malgré une différence chronologique de proportion en % décroissant: 8 ans (A.2 & A.3) et 6 ans (groupe) en 1979/80 pour 25%; 22,3% en 1980/81) en terme de niveau d'apprentissage proprement académique touchant à la fois rythme et contenu: ils ne possèdent pas encore suffisamment les conditions et habiletés générales et particulières à leur acquisition.

Ainsi, il ne se serait pas avéré profitable de leur servir le même contenu d'apprentissage en ces domaines (langage écrit et mathématiques) que pour le reste

de la classe: ils s'y seraient perdus tant en temps qu'en intérêt. De même, leur enlever et refuser toutes possibilités de telles acquisitions en ne leur présentant qu'un menu entièrement rééducatif était une solution envisageable mais ne fut pas retenue, parce qu'elle aurait réduit ces enfants au strict niveau de leurs difficultés ou "différences"; il leur est présenté plutôt un contenu d'apprentissage individualisé et mieux personnalisé, complété par un apport rééducatif ci-haut décrit. Quant aux autres matières scolaires, le contenu d'apprentissage fut modifié pour certains, laissé intact pour d'autres où furent plutôt ajoutés un support et une attention individuelle supplémentaire, concourant à leur intégration sociale par le biais de la classe.

2. Objectifs de l'intervention:

Cette pédagogie "élargie" auprès de A.2 & A.3 vise:

- l'acquisition d'un contenu d'apprentissage académique profitable, si restreint soit-il.

- à participer à la socialisation de ces enfants par une telle intervention. Ici, un autre débat peut être lancé, soit celui du type de socialisation visé et soutenu: est-ce qu'on travaille en premier lieu la valeur "socialisation" en gardant ces enfants dans la classe, avec un matériel, un contenu uniforme au reste de la classe ou adapté à eux (avec en plus une attention

supplémentaire)? Où bien encore, doit-on privilégier l'aspect acquisition de connaissances, d'outils enrichissant la personnalité globale de l'enfant applicables et transformables en terme de"munitions" facilitant pour son possesseur sa démarche progressive de vie en société sans cesse ouverte et épanouie?

Nous croyons qu'il y ait ici autant de réponses à envisager que de situations relatives se présentant.

- à motiver ces deux jeunes par la présentation d'activités académiques pouvant être réussies et intégrées, constituant un gage de contentement et de progrès.

- l'utilisation d'éléments rééducatifs applicables sur un plan académique.

3. Description du type d'intervention adopté:

a) Français écrit:

- lecture: le programme présenté, tenant compte du cheminement de l'an dernier, leur est fourni(12)

---

(12) l'enseignante-ressource, tout comme pour l'écriture et les mathématiques, travaille en sous-groupe avec eux dans un local voisin de la classe pendant une partie de période consacrée à ces matières; la seconde partie consiste en un travail individuel supervisé par l'enseignante-ressource ou l'enseignante régulière.

par l'enseignante-ressource qui travaille avec eux en sous-groupe à travers un matériel mieux adapté à leur progression d'acquisition, à savoir le livre de lecture en usage au service de l'adaptation scolaire, où il leur est possible d'avancer chacun à son rythme. Avec cela, cartes de lettres, de syllabes et de mots simples et signifiants (affichées dans leur local de lecture pour constituer un bain de lecture environnant) complétées par toute circonstance ou tout matériel simple de lecture leur sont également offerts.

Pour eux, l'utilisation de la méthode gestuelle, à laquelle se greffe l'épellation littérale (l'épellation phonétique est aussi employée mais est d'accès difficile pour eux), s'avèrent tant au plan compréhension qu'expression, les choix d'outils de travail les plus appropriés, avec une démarche favorisant l'emploi des sens (audition, vision, toucher) et de l'union de "symboles" entre eux pour former des mots reconnus.

- écriture: aux services de pré-écriture et de "Frostig" utilisés l'an dernier, succèdent cette année une démarche multisensorielle non exclusive mais qui permet au déroulement d'une leçon une variété qui ne se dément pas et qui autorise une utilisation de leur motricité fine et globale.

- tracé par l'adulte de la lettre étudiée[13], sur le corps de l'enfant et vice-versa (ex: sur le dos).

- tracé de la lettre par l'enfant dans l'espace avec démonstration et aide de l'adulte (yeux ouverts: yeux fermés).

- l'enfant repasse avec son index sur la lettre tracée sur un grand tableau ou un petit (ardoise).

- l'enseignante-ressource, avec une craie de cire, trace sur une feuille recouvrant un grillage, la lettre travaillée; la lettre produite en relief, l'enfant peut facilement repasser dessus avec son index ou tout autre doigt et ainsi s'en familiariser.

- avec modèles et utilisation de la technique dite d'"accentuation du stimulus" et d'"estompage", l'enfant reproduit la lettre sur une feuille avec de grandes lignes puis dans son cahier (ex: repasse par-dessus ces signes: l, ¡ , : , ' , , ,).

---

(13) de difficulté croissante, en partant de la ligne droite (l,i,ţ) vers le cercle (O) & la combinaison de ces deux éléments (a,b,d,p) pour aboutir au tracé de la ligne courbe (ex: c,...).

Alors que la lecture de leur nom est presque réussie, l'écriture, même avec modèle, n'est pas encore acquise.

- mathématiques:

En ce domaine, un effort comparable à celui entrepris et poursuivi avec l'enfant A.1 se réalise, visant à composer une démarche mathématique concrète qui:

-vise d'abord et avant tout l'essentiel des mathématiques, qui n'est pas la confection interminable (ou risquant de l'être) de pré-requis, d'habiletés préalables au "geste de compter" mais bien de coller une valeur de quantité, de numération (énumération) aux différents éléments de leur monde connu et accessible, présentés sous la dimension d'objets concrets et divers, représentés sous la forme de l'image, du dessin ou encore symbolisés au moyen de chiffres.

- facilite le programme mathématique conçu pour les élèves de 1re et de 2e année afin de le rendre accessible pour A.2 & A.3.

Ainsi, cette programmation se doit de faire un usage discret de la norme mathématique en vigueur pour l'entourage de A.2 & A.3[14] afin de respecter leur démarche de maîtrise de la mathématique.

---

(14) comme d'ailleurs pour A.1

Voici une synthèse de ce cheminement d'acquisition:

- connaissance du matériel (manipulation, familiarisation et utilisation appropriée):

- aux réglettes et blocs logiques sont joints dominos, gros dés de bois (sorte de blocs les uns avec chiffres, d'autres avec points, favorisant une appréciation globale d'une quantité), boulier-compteur (énumération concrète), cartes de chiffres et objets divers.

- présentation d'objets sous forme imagée, figurée, pour favoriser et amener le passage des chiffres et nombres de 0 (sens du zéro) à 10: intégration mentale, représentation du symbolisme et de son expression concrète rattachée: identification, reconnaissance, différenciation, comparaison, numération, quantification; activités pré-opératoires d'intériorisation et d'organisation.

- début d'opérations concrètes et simples[15] (+ & -)

---

(15) même si, théoriquement, cet item ne devrait pas être abordé pour eux, n'ayant pas encore franchi les stades pré-opératoire et même sensori-moteur.

C) Enfant A.4:

1. Explication de la problématique particulière de la population cible en relation avec l'intervention:

Face à A.4, aucune démarche spécifique d'intervention spécialisée à caractère pédagogique n'a cours: en effet, cette fillette, profitant de l'action concertée en classe des deux enseignantes, n'autorise et ne nécessite aucune prise en main supplémentaire, laquelle pourrait avoir un caractère superflu, freinant l'adaptation sociale à ce nouveau groupe de pairs et réduisant son évolution autonome.

En lieu et place, elle demeure constamment avec son groupe sauf pour ses moments de "rééducation relationnelle".

D) Autres:

En plus des enfants A.1, A,2 & A.3, d'autres élèves de la classe ont nécessité une intervention pédagogique supplémentaire, de façon individuelle et/ou en sous-groupe:

- X.1: activité quotidienne de lecture en compagnie de A.1.

- topologie élémentaire: situation du corps dans l'espace et par référence à tout corps vivant ou inamimé, fixe ou en mouvement; acquisition des notions associées (ex: loin, à côté, en haut, sous,...)

- blocs logiques: manipulation, classification, sériation.

Cette programmation est servie à ces enfants le plus souvent à un niveau de respect mais parfois également de non-respect de leur niveau et de leur vitesse de compréhension et d'apprentissage: ainsi, pourquoi vouloir toujours leur présenter quelque chose de parfaitement adéquat: c'est sûrement rassurant pour eux d'être en contact avec des activités trop faciles (qui sont malheureusement rares) comme du reste des éléments d'apprentissage avec lesquels ils doivent "piocher" peuvent leur permettre d'entretenir chez-eux la notion de l'effort, du dépassement et de se surprendre de leurs capacités inattendues et même insoupçonnables. Le mode de présentation s'effectue en sous-groupe ou moins souvent individuellement, sous la gouverne de l'enseignante-ressource dans un local voisin de la classe; puis, ces jeunes retournent en classe et produisent un travail supervisé par l'une et l'autre des enseignantes.

C) Enfant A.4:

1. Explication de la problématique particulière de la population cible en relation avec l'intervention:

Face à A.4, aucune démarche spécifique d'intervention spécialisée à caractère pédagogique n'a cours: en effet, cette fillette, profitant de l'action concertée en classe des deux enseignantes, n'autorise et ne nécessite aucune prise en main supplémentaire, laquelle pourrait avoir un caractère superflu, freinant l'adaptation sociale à ce nouveau groupe de pairs et réduisant son évolution autonome.

En lieu et place, elle demeure constamment avec son groupe sauf pour ses moments de "rééducation relationnelle".

D) Autres:

En plus des enfants A.1, A,2 & A.3, d'autres élèves de la classe ont nécessité une intervention pédagogique supplémentaire, de façon individuelle et/ou en sous-groupe:

- X.1: activité quotidienne de lecture en compagnie de A.1.

- X.2: prise en main individuelle temporaire par l'enseignant en orthopédagogie pour permettre à cette enfant en provenance[16] d'une autre commission scolaire d'acquérir plus rapidement des notions spécifiques rattachées au programme de mathématiques suivi en classe, lequel lui était étranger; aide irrégulière en langue écrite.

- X.3: support individuel ménagé à l'occasion pour cette enfant en mathématiques, par l'enseignant en orthopédagogie, tentant de juguler tant les absences répétées que les retombées négatives de non-fréquentation scolaire.

- X.1, X.2, X.3 & autres (s'il y a lieu): formation d'un sous-groupe de travail en mathématiques (ouverture provenant surtout de l'enseignante-ressource) et attention privilégiée en français écrit.

---

(16) arrivée en octobre.

4.4.3 VOICI L'ACTION SOCIALE:

A) Enfant A.1:

1. Explication de la problématique particulière de la population cible en relation avec l'intervention:

Auprès de A.1, l'objectif bien précis de poursuite de son intégration sociale harmonieuse avec une action tant familiale que scolaire, s'est exercé en primauté.

Cette enfant, dont la marche socialisante impose une action au sein de sa famille, de son école et sur elle-même, a besoin que soit établi pour elle un cadre favorable à son épanouissement social et affectif, susceptible de favoriser une aisance dans son fonctionnement quotidien (école, maison, autre).

Originant d'une famille défavorisée et marginale, A.1 doit poursuivre sa quête d'aisance intérieure (affectivité) et son expression extérieure (socialisation).

2. Objectifs de l'intervention:

L'action dite "sociale" auprès de A.1 a pour but:

- de répondre à ses besoins affectifs et sociaux.

- de permettre ainsi à son potentiel spécifique et général

de s'étaler au grand jour et de s'exprimer concrètement à l'intérieur de son déroulement scolaire quotidien.

- d'améliorer et de faciliter ses liens, échanges et contacts affectifs et sociaux avec son entourage, dans sa famille et en classe, auprès d'adultes-parents et du personnel scolaire, de sa fratrie comme de ses pairs. Ces inter-relations sont susceptibles de débordements heureux, autant dans ses dispositions globales que dans des applications familiales et scolaires.

- d'augmenter la joie de vivre de cette enfant.

3. Description du type d'intervention adopté:

L'intervention socialisante instaurée s'exerce à l'intérieur de la famille de A.l, de sa classe de 2e année et la touche elle-même.

a) Famille:

L'intervention auprès de la famille s'effectue par des contacts, parfois ardus, à domicile ou à l'école, avec les parents de cette enfant, par des membres de l'équipe du projet. Ces rencontres recherchent à faire connaître, à partager, à unifier la connaissance et la compréhension mutuelle maison-école et en plus sont une quête d'uniformisation de la vision que les deux parties ont de A.l, susceptible de déboucher

sur une action commune et complémentaire.

Pour l'école, connaissant et comprenant mieux le décor de vie de l'enfant, il devient possible de mettre de côté des préjugés d'appartenance sociale pour travailler au niveau des faits connus et observés.

Considérant de visu ses réactions face aux pairs et aux adultes, de même que concernant matériel et tâche, les chances d'attitudes et d'actions judicieuses de l'environnement de l'enfant en sont d'autant augmentées, l'aidant ainsi dans sa progression sociale.

b) Ecole:

A l'école, cette enfant est installée en classe régulière de 2e année. Placée vers l'avant de la classe, elle profite ainsi d'une attention intentionnée et supplémentaire de la part des deux enseignantes "entourantes".

Ce groupe de 2e année est intégralement le même que celui de l'an passé sauf pour cinq modifications (deux départs et trois arrivées, dont A.4), assurant ainsi une continuité directe avec la situation de l'année précédente.

c) Enfant elle-même:

Une prise en charge pédagogique constituant une poursuite de l'action amorcée l'an dernier se déploie exécutée par les deux enseignantes de la classe, dont le travail se complète par une

intervention à caractère pédagogique apportée par l'enseignant en orthopédagogie auprès d'elle.

De plus, un effort sérieux de rapprochement relationnel intense et spontané est réalisé avec elle, dans un souci et un désir constant d'entrée en contact maximale, afin de favoriser et de lui faciliter un équilibre affectif tout autant qu'un épanouissement social total.

Pour conclure, en plus d'instaurer chez cette enfant un sentiment de confiance en soi et de plus grande assurance, dont sa famille ne l'a pas doté et couverte(17), il s'agit d'implanter chez-elle également un profond respect de sa "grande soeur" A.2 même si celle-ci est profondément en difficulté: ainsi, son évolution sociale devra passer par une affection tolérante, acceptante et dépendante de cette soeur au lieu de l'ignorer, de la laisser pour compte voire même de la dénigrer.

---

(17) elle est plutôt considérée comme "malcommode", "menteuse", "voleuse",... par ses parents.

B) Enfant A.2:

1. Explication de la problématique particulière de la population cible en relation avec l'intervention:

Encore davantage que pour A.1, l'objectif de poursuite d'aide pour faciliter l'adaptation sociale harmonieuse de A.2 est fondamental. De fait, pour cette enfant, tous les autres objectifs particuliers visés pour elle viennent en second lieu, à la suite de cette nécessité pressante d'adaptation, d'ouverture sociale en classe de 2e année.

En relation avec une histoire sociale particulièrement marquante et chargée aux plans médical et familial qui a fait d'elle un "cas exceptionnel" (d'exception), cette enfant a accumulé au fil des ans des déficits, des faiblesses en plusieurs domaines de capacités et d'expression: socialement parlant, elle se retrouve encore à un stade quasi-égocentrique, manifestant très peu d'empressement vers son entourage humain, adulte ou enfantin.

C'est dans cet isolement, cette réserve et cette quasi-fermeture acquises et conséquentes à ses multiples hospitalisations prolongées et séparations répétées d'avec ses parents, qu'il faut pénétrer; c'est cette "armure", cette "carapace" isolante qu'il faut tailler en brèches pour insuffler à cette enfant un désir de communication et d'expression face à son environnement, de propension vers l'Extérieur.

Ainsi, une action scolaire combinée à une attention toute particulière au sein de la famille doit se centrer sur un développement affectif (relationnel) et social de l'enfant, lui permettant de "sortir d'elle-même" et de se propulser vers le dehors.

2. Objectifs de l'intervention:

L'intervention à caractère social auprès de A.2 vise:

- à développer chez elle un désir de communication et d'expression vers et avec son entourage.

- à amener ce désir à un état de besoin pour que l'enfant l'intègre et l'utilise de façon personnelle (spontanéité, interrogations, réponses,...).

à généraliser ce besoin d'échange avec l'extérieur pour améliorer en qualité et en quantité l'expression générale de l'enfant (expression psycho-motrice, psycho-linguistique et applications diverses).

- à augmenter son "plaisir" de vivre.

3. Description du type d'intervention adopté:

Comme pour A.1, l'intervention sociale s'effectue dans la famille de A.2, dans sa classe et sur elle-même.

a) Famille:

De même que pour A.1 (soeur cadette de A.2), des échanges et contacts divers, parfois difficiles, se produisent avec les parents de l'enfant par le personnel de la classe de 2e année et également au moyen d'une travailleuse sociale depuis deux mois. Ce réseau de communication veut augmenter la connaissance du monde concret de l'enfant, où elle se retrouve le plus souvent, afin de s'en assurer une meilleure compréhension et de rendre son environnement apte à adopter des attitudes positives et de poser des gestes concrets appropriés pour l'aider dans sa démarche sociale personnelle.

Ainsi, alors que dans le cas de A.1, il faut inviter les parents à adopter une image positive de leur fille, il est important qu'avec A.2, ils cessent d'être fatalistes et de constamment la surprotéger (habillage, toilette,...).

b) Ecole:

Dès le début de l'année, cette enfant est jointe au groupe de 2e année régulière, groupe avec qui elle était l'année auparavant (1re année).

c) Enfant elle-même:

Des mesures pédagogiques et rééducatives tant analogues aux autres enfants de la classe que particulières à elle-même se poursuivent,

en essayant d'établir une relation interpersonnelle intense et de proche à proche avec l'enfant, cette relation considérée comme la base de départ à toute ouverture, façon d'être et mode d'expression.

C) Enfant A.3:

1. Explication de la problématique particulière de la population cible en relation avec l'intervention:

Comme pour l'enfant précédente, l'objectif majeur d'action et d'intervention scolaire auprès de A.3 est axé vers sa progression sociale adaptée l'orientant vers une extériorisation de lui-même, une plus grande autonomie et un développement de ses modes d'expressions.

Sérieusement entravé et amoindri depuis son tout jeune âge par des difficultés reliées à son état de santé causant par effet d'entraînement et d'accumulation un retard majeur de développement, cet enfant, sous-stimulé, adopte un mode de fonctionnement inférieur à celui qu'il laisse parfois poindre.

2. Objectifs de l'intervention:

Il faut donc motiver et stimuler A.3 par une prise en charge étroite et constante pour qu'il utilise volontiers toutes ses possibilités l'entraînant à une plus grande maturation.

Cette intervention veut donc:

- assurer à l'enfant un support, une poussée lui permettant d'accroître son désir transformable en besoin de communication et d'expression, d'ouverture face au monde extérieur.

- permettre et faciliter, grâce à ces échanges avec l'environnement, l'application de tous ces éléments d'apprentissage personnel à des fins linguistiques, psycho-motrices, de plus grande autonomie dans ses habitudes de vie et également en des nécessités de fonctionnement scolaire.

3. Description du type d'intervention adopté:

Cette intervention sociale rejoint la famille, la classe et l'enfant A.3.

a) Famille:

Une complicité positive se déroule entre l'équipe du projet et la famille pour assurer constance et unité d'action auprès de A.3.

Des contacts divers et fréquents permettent cette complémentarité développée par une connaissance et une compréhension mutuelle des parties en cause favorisant une justesse d'intervention.

L'enfant est présenté aux parents dans un sens réel de cheminement graduel, lent mais évolutif. Adoptant cette mentalité optimiste, les parents ralentissent leur action "couveuse", brisant ainsi le

cercle vicieux en permettant au jeune plus de mouvements et d'émancipation donc contribuant une progression améliorée devenue inévitable. Tâche est à l'école de "presser",d'"être sur le dos" de cet enfant pour faciliter sa croissance de capacités.

b) Ecole:

Cet enfant est inscrit en classe de 2e année régulière, entouré par les 27 autres élèves de la classe, encadré par les quatre adultes oeuvrant au sein du projet, poursuivant avec A.1 & A.2 (et cette année avec A.4) sa démarche d'intégration sociale abordée en 1979/80.

c) Enfant lui-même:

Cet enfant profite de mesures pédagogiques et rééducatives appropriées qu'accompagnent une mise en contact et une entrée en relation voulue très profonde et décisive avec lui, sans même lui en donner le choix, cette dimension affective envisagée comme prioritaire et prémices à un épanouissement total de l'enfant, en lui-même et dans ses divers niveaux d'expression.

D) Enfant A.4:

1. Explication de la problématique particulière de la population cible en relation avec l'intervention:

L'intervention sociale auprès de

l'enfant A.4 se confond très étroitement avec le travail rééducatif entrepris auprès d'elle.

De tout temps, c'est-à-dire depuis son hospitalisation en très bas âge, A.4 a toujours manifesté des signes plus ou moins évidents de crise intérieure.

Ayant été privée très tôt de nécessités affectives, elle traîne ce poids depuis ce temps, cherchant à s'enfuir en elle-même et à s'y complaire, au lieu de s'ouvrir et de prendre sa place parmi tous.

2. Objectifs de l'intervention:

Cette intervention vise à assurer chez A.4 un équilibre intérieur, une acceptation d'elle-même et de sa situation passée et actuelle, par un support, une action curative chaleureuse et bien encadrée.

3. Description du type d'intervention adopté:

Cette intervention touche famille et classe de A.4, ainsi qu'elle-même.

a) Famille:

Un travail de prise de contact et de connaissance du milieu de vie de A.4 s'est réalisé, par le biais de rencontres à la maison et à l'école de la maman, qui exprime bien la réalité de sa fille,

qui vit des situations d'isolement et de retrait au foyer, de même que toute la dynamique familiale; avec la mère, l'école parle de la compréhension qu'elle a de son enfant et de l'activité déployée autour d'elle. Un suivi persistant est en place, permettant de développer chez les parents de cette enfant des sentiments et des réactions positives de confiance, d'encouragement et d'espoir.

b) Ecole:

N'ayant pas les résultats nécessaires pour une accession en 3e année, A.4 est demeurée cette année en 2e année, où elle profite d'un nouveau réseau de pairs et de la présence de son enseignante régulière de l'année précédente, appuyée par les trois autres membres de l'équipe du projet.

c) Enfant elle-même:

Par un travail de groupe et individuel, chacun des membres de l'équipe essaie de redonner à cette enfant la part d'attention dont elle n'a pu profiter complètement en son jeune âge(et de plus, elle origine d'une famille nombreuse) et lui permettre ainsi de se remettre à flot en répondant à ses besoins affectifs qui paraissent plus grands que pour bien d'autres enfants.

4.5 EVALUATION DU MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION:

a) Moyens d'évaluation:

Successeur en droite ligne du projet implanté en 1979/80, le modèle d'intervention et d'organisation instauré cette année en classe de 2e année de l'école Saint-Rosaire à Saint-Hubert n'a pas voulu opérer et reprendre un processus d'épreuves, de "tests" touchant un ou plusieurs élèves de la classe ou toute autre composante et dimension contenue à l'intérieur de notre projet.

Ainsi, au lieu de répéter exactement les mêmes outils d'évaluation en début d'année après en avoir fait usage quelques mois seulement auparavant, (printemps 1980) , ce qui aurait pu entraîner une sérieuse perte de temps, nous avons plutôt mis de côté les éléments de travail suivants, quitte bien sûr à les reprendre à la fin de la présente année scolaire, pour donner à ces instruments toute leur dimension et également leur valeur comparative et évolutive:

- examen psycho-moteur:
  - . administration à un sous-groupe.
  - . administration collective.
- examen du langage oral:
  - . administration à un sous-groupe.

- épreuves "Boehm" des concepts de base.

- épreuves "Lavallée" de pré-lecture et de pré-calcul.

Plutôt, en lieu et place, nous avons utilisé les items d'évaluation suivants et les avons ajoutés à ceux qui demeuraient en place:

A) - examen psycho-moteur:

. individuel (A.1, A.2, A.3 & A.4).

- examen du langage oral:

. individuel (A.1, A.2 & A.3).

- épreuve du bonhomme (F. Goodenough) (A.1, A.2, A.3 & A.4).

- questionnaire caractérologique.

- bulletins scolaires (A.1, A.2, A.3 & A.4).

B) Egalement, l'ouverture plus grande que s'est donné cette année notre projet l'a conduit dans une classe de 2e année(18) (régulière)

---

(18) à l'école Lanouette, faisant également partie de la Commission Scolaire de Rivière-du-Loup.

du village de Saint-Antonin, situé à quelques kilomètres au sud de Rivière-du-Loup. Là, les mesures d'évaluation suivantes furent appliquées, tout comme d'ailleurs à Saint-Hubert, afin de comparer les résultats de deux classes de 2e année, l'une choisie au hasard (Saint-Antonin) et l'autre (Saint-Hubert) en "plein" projet d'intégration.

- épreuves en français écrit:

  . lecture.
  . écriture.

- épreuves en mathématiques.

- investigation sociométrique (Saint-Antonin seulement).

b) Méthode d'analyse:

Concernant les principales données[19] recueillies à l'intérieur du présent projet, les méthodes d'analyse choisies sont de type:

- normatif (selon une norme fixée par des épreuves).

- comparatif (par rapport au même enfant; par rapport à d'autres enfants).

- évolutif (vérification d'une progression par rapport à soi-même et vis-à-vis d'autres enfants).

---

(19) vouloir faire une compilation complète de ces données serait un travail de "moine".

Ces méthodes d'analyse, à caractère tant qualitatif que quantitatif, se veulent de valeurs diagnostique et sommative. Elles se complètent par un dégagement de lignes de force, indicatrices d'une voie à adopter, poursuivre, interrompre,modifier.

c) Présentation des résultats:

Les données résultantes de notre projet sont ici dégagées et étalées:

* Examen psycho-moteur individuel:

(2 - 10 ans; Picq & Vayer et Ozeretzki)(20).

Les résultats, à la suite d'une analyse normative, comparative et évolutive, indiquent l'intensité des difficultés des enfants A.2 et A.3 et le retard moins prononcé de A.1 et surtout de A.4.

---

(20) voir annexe F

Voici les résultats des enfants:

. à l'examen de la première enfance (2-5 ans):

NIVEAU	A.1	A.2	A.3	A.4
1. Coordination oculo-manuelle:	5ans	4ans	4ans	5ans
2. Coordination dynamique:	"	3 "	2 "	"
3. Contrôle postural:	4ans	3 "	2 1/2 ans.	4 ans
4. Organisation perceptive:	5 "	4 "	5ans	5 "
5. Langage:	4 "	3 "	2 1/2 ans	5 ans

. latéralité:

	A.1	A.2	A.3	A.4
- main:	g	g	d	d
- oeil:	d	d	d	d
- pied:	g	g	d	d

. au profil 4-10 ans:

	A.1	A.2	A.3	A.4
1. Coordination dynamique des mains:	6ans	-4ans	4ans	5ans

		A.1	A.2	A.3	A.4
2. Rapidité des mouvements:		-4ans	-4ans	-4ans	-4ans
3. Mouvements simultanés:		4 "	"	"	4 "
4. Syncinésies:		4 "	"	"	-4ans
paratonie:	N	——	——	légère raideur	légère raideur
5. Coordination statique (équilibration):	I V	4ans	-4ans	-4ans	5ans
6. Coordination dynamique:	E	6ans	"	"	4ans
7. Organisation de l'espace:	A	7ans	-6ans	6ans	7ans
8. Structuration spatio-temporelle:	U	18/40	1/40	1/40	21/40
9. Tenue respiratoire:		9ans	7ans	6ans	7ans
10. Adaptation au rythme:		oui	non	non	oui
11. Latéralité:		(voir examen de la première enfance).			

Ces résultats indiquent les larges retards des enfants A.2 et A.3 et leur peu de progression d'un moment d'évaluation à un autre: au moins ils ne stagnent ni ne régressent mais évoluent plutôt à un rythme particulier à chacun.

Quant à A.1, son niveau est très comparable à A.4, malgré son âge inférieur de un an. Ces deux enfants, par référence à leur groupe, si l'on tient compte des résultats du groupe-témoin de l'an dernier, se situeraient dans la moyenne inférieure de la classe en ce domaine: c'est dire combien les deux périodes d'éducation physique par semaine ne peuvent que leur être bénéfiques, de même que les trois temps/jour de battements (environ cinq minutes de récréation). Il est sûr qu'une intervention psycho-motrice serait justifiée pour ces deux enfants mais, pour le moment, les priorités s'exercent en d'autres besoins.

* Examen du langage oral(21):

En plus des observations continues et successives de même que des portions d'examens

---

(21) voir annexe G

portant sur le langage oral (articulation, discrimination auditive,...) utilisés en période de rééducation avec principalement l'enfant A.3, l'épreuve en langage oral présentée l'an dernier s'imposait également cette année, afin de continuer à cerner A.1, A.2 et surtout A.3. Quant à A.4, une évaluation en ce sens n'était pas indiquée, tel que prouvé par son niveau de langage oral expressif spontané et sur demande (grande qualité et quantité du vocabulaire, des idées véhiculées,...).

L'analyse des résultats est surtout comparative et évolutive puisque cette épreuve-"maison", composée sur place, ne possède ainsi que peu de valeur normative.

Voici les résultats:

En comparaison avec l'an passé, la difficulté mineure d'articulation et de prononciation de A.1 s'est résorbée quasi-complètement, l'enfant faisant maintenant un usage presque constamment judicieux des consonnes sourdes et sonores, celles-ci étant auparavant fortement remplacées par celles-là (ex: p à la place de b,
t " " d,
k " " g,
f " " v,
s " " z et
ch " " j).

Quant à sa prononciation, son niveau est tout-à-fait comparable à celui de son milieu,

donc valable et correct. Son appréciation du schéma corporel est très bonne. Sa perception visuelle immédiate est faible, ainsi que sa mémoire auditive à court terme(rythme). Son niveau d'orientation est réduit. L'histoire séquentielle sur images semble incomprise de par la disposition des images (elle prête une histoire à chaque image, n'établissant pas de suites entre chacune). Les termes relatifs à l'espace sont assez bien acquis alors que ceux reliés au temps ne dépassent pas le niveau de compréhension globale (ex: qu'est-ce que tu fais l'été?), sans précisions.

L'enfant A.2 possède une bonne articulation; sa prononciation est également très valable, malgré certains accrocs mineurs. Son appréciation du schéma corporel demeure imparfaite, elle connaît des difficultés d'orientation et surtout de mémoire visuelle et auditive à court terme (compréhension très relative du symbolisme écrit et du sens du rythme). Sa répartition des images de l'histoire séquentielle démontre une faible compréhension tandis que ses réponses face aux termes spatiaux sont globales et que celles reliées au temps sont peu élaborées, se rattachant uniquement à quelques points de repère très concrets.

L'enfant A.3 possède encore de grandes difficultés d'articulation, substituant des voyelles à des consonnes (i...a pour ra), ne rattachant pas consonne-

voyelle (s...a) ou omettant la consonne (a pour ra).

La prononciation des mots se réduit à une syllabe ou à une suite de voyelles. L'appréciation du schéma corporel est limitée. Sa perception visuelle (mémoire et orientation) et auditive (mémoire) présente un niveau très peu élevé. Pour l'histoire séquentielle, sa compréhension et son expression sont très limitées. Sa connaissance des termes reliés à l'espace semble acquise tandis que ceux relatifs au temps sont rattachés à des points de référence concrets (ex: été = lac).

Ainsi donc, ces résultats dénotent l'étendue des difficultés de A.3, dont les progrès en ce sens sont cependant réels, lents mais évolutifs; le niveau limité de compréhension de A.2 semble freiner son expression tandis que A.1 poursuit ses progrès de façon très encourageante.

* Une épreuve dite "du bonhomme" empruntée à F. Goodenough fut appliquée en septembre aux enfants A.1, A.2, A.3 & A.4.

Voici le résultat de leur production, présenté en résultats équivalents en âge, face à cette demande de l'adulte de "dessiner un bonhomme":

A.1 : 15 points= 6 ans 9 mois.

A.2 : 5 " = 4 " 3 "

A.3 : 7 points = 4 ans 9 mois.

A.4 : 15 " = 6 " 9 " .

Cette épreuve, d'indication très partielle, situe quand même assez bien chacun de ces enfants; toutefois, A.4 semble y être "désavantagée", alors que la facilité en dessin de A.1 doit sûrement l'aider. Il sera intéressant de reprendre cet "exercice" en cours de route d'année.

* Un questionnaire caractérologique(22), ayant pour but de connaître de façon théorique, "noir sur blanc", le profil caractérologique des enfants A.1, A.2 et A.3, fut administré l'an dernier. Il a permis d'ajouter et d'améliorer notre niveau de connaissance de la personnalité de ces enfants pour ainsi en arriver à un niveau de compréhension le plus élevé possible de leurs attitudes, réactions et manière d'être.

---

(22) voir annexe H

Cette année, le même travail fut réalisé avec A.4 pour en arriver à bien la cerner elle également.

Voici, en rappel, les résultats de A.1, A.2 & A.3 ajoutés à ceux de A.4:

		A.1	A.2	A.3	A.4
. Emotivité:					
	1	9	1	1	9
	2	9	9	1	9
	3	9	9	9	9
	4	9	1	1	9
	5	9	9	1	9
	6	9	9	9	9
	7	9	9	9	9
	8	9	9	1	9
	9	9	1	9	9
	10	9	1	9	9
		90	58	50	90
. Activité:					
	1	1	9	1	1
	2	1	9	1	1
	3	1	9	1	1
	4	1	9	1	1
	5	1	9	1	1
	6	1	9	1	1
	7	9	1	1	1
	8	9	1	1	9
	9	9	9	1	9
	10	1	9	1	1
		34	74	10	26
. Retentissement:					
	1	9	1	1	9
	2	9	1	1	9
	3	1	1	1	9
	4	1	1	1	1
	5	9	1	1	1
	6	1	1	1	9
	7	1	9	1	9
	8	1	9	9	9
	9	1	9	9	1
	10	1	1	9	1
		34	34	34	58

Formule caractérologique:

A.1: E-nA-P (émotive, non-active, primaire)

A.2: E-A-P (émotive, active, primaire)

A.3: E-nA-P (émotif, non-actif, primaire)

A.4: E-nA-S (émotive, non-active, secondaire)

* Bulletins scolaires:

Voici une présentation des résultats scolaires obtenus par les élèves A.1, A.2, A.3 & A.4 lors de la 1re étape de l'année scolaire:

Sept.-nov. 1980, de même que des modèles d'instruments d'évaluation complémentaires:

1. Bulletin officiel:(23)

	A.1	A.2	A.3	A.4
Enseignement religieux:	75%			85%
Sciences humaines :	55			78

(23) Les espaces blancs sont comblés en 3.

	A.1	A.2	A.3	A.4
Sciences de la nature:	57%			91%
Mathématiques :				94
Savoir parler :	70	60		76
Savoir lire :	03	01	01	07
Savoir écrire :				92
Arts plastiques :	70	62	58	66
Expression musicale :	64	55	50	86
Comportement :	B	B	B	B

2. Bulletin en éducation physique:(24)

A) Mobilité du corps :	--------progrès--------				
B) Déplacements du corps :	M(25)	difficulté	M		
C) Manipulation d'objets :	P	D	P	"	
Comportement :	Bon	Bon	Tr.b.	Tr.b.	

3. Bulletins complémentaires(s'il y a lieu):

-français écrit	(A.1,A.2,A.3)	(annexe J)
-mathématiques	(" " ")	(" K)
-piscine	(" ,A.3, A.4)	(observations écrites remises aux parents)
-sciences humaines	(A.2, A.3)	(annexe L)
-sciences de la nature	(" "	(" L)

(24) annexe I.
(25) M=maîtrise, P=progrès, D=difficulté

-catéchèse (A.2, A.3) (observations écrites remises aux parents)

-psycho-motricité (A.2, A.3) (annexe M)
-habitudes de vie (" ") (" N)
-langage oral (A.3) (" O)
-relation (A.4) (observations écrites remises aux parents)

Ces"bulletins" scolaires nombreux et variés veulent, pour cette 1re étape, représenter le souci de mesures d'évaluation (contrôles individualisés et personnalisés d'acquisition) désirées les mieux appropriées, que l'équipe en place s'est donné.

Cependant, il est bien évident que ces outils d'évaluation, de travail, sont bien incomplets et n'attendent qu'à être améliorés, selon le cas et s'il y a lieu. Toutefois, deux éléments importants ont été envisagés prioritairement:

a) que ces bulletins complémentaires soient d'usage facile pour les parents (vocabulaire, présentation,...)

b) que ces mêmes bulletins constituent pour l'école des guides de travail utiles et fonctionnels.

B) Epreuve en français écrit:

- lecture:

pour constituer une épreuve valable en français écrit, l'auteur de ce rapport a puisé à trois sources majeures d'inspiration:

- Bilan qualitatif de l'apprentissage de la lecture (BQAL) par Francine Campeau-Filion et Gaston Gauthier paru en 1978 aux éditions PUQ à Montréal.

- Echelle composite de lecture pour le C.P par A. et A. Inizan et D. Bartout, paru en 1972 aux éditions Armand Colin à Paris.

- Epreuve de performance fonctionnelle en lecture (EPFL) par Pierre H. Ruel, paru en 1976 aux éditions McGraw-Hill à Montréal.

A cause des droits d'auteur rattachés à chacune de ces publications, leur respect empêche leur présentation dans le cadre de ce présent rapport. Cependant, les lecteurs pourront certes profiter de la teneur du contenu de telles épreuves par une consultation personnelle des documents originaux.

Voici, une énumération du contenu de cette épreuve en lecture, présentée à intervalle d'une journée à chaque enfant des deux classes en octobre 1980:

1. voyelles et consonnes.
2. syllabes simples.
3. " composées.
4. " inverses et consonnes doublées.
5. mots à syllabes simples.
6. syllabes complexes.
7. sons à replacer au choix à l'intérieur de mots.
8. dessin d'un contenu de lecture.
9. mots à syllabes simple-composée.
10. mots à syllabes composée-

composée.
11. mots à syllabes complexes.
12. saisie de l'ordre de succession (lettres & sons).
13. analyse-synthèse du mot.
14. compréhension de textes par choix d'images.
15. usage des indices du contextes.

Ces 15 éléments visaient à connaître le niveau des élèves en lecture, autant sous l'aspect du décodage (identification) que sous celui de la compréhension.

Les résultats de cette épreuve apportent ces indications:

- pour Saint-Antonin:

  .une moyenne générale brute de 83,0% (22 enfants[26]).
  .une moyenne générale pondérée de 83,6% (20 enfants).

- pour Saint-Hubert:

  .une moyenne générale brute de 79,8% (24 enfants[27]).
  .une moyenne générale pondérée de 81,1% (22 enfants).

- comparaison:

  Saint-Antonin: moyenne générale brute supérieure de 3,2% à celle de Saint-Hubert.
  moyenne générale pondérée supérieure de 2,5% à celle de Saint-Hubert.

---

(26) cette classe compte 22 enfants.

(27) 28 enfants moins A.1, A.2, A.3 et une autre enfant absente ce jour-là.

- écarts:

.pour Saint-Antonin:

plus haut pointage: 90,6%
plus bas " : 63,8%,
soit un écart de 26,8%.

.pour Saint- Hubert:

plus haut pointage: 91,9%
plus bas " : 39,4%,
soit un écart de 52,5%.

- situation de A.1, A.2, A.3, A.4.

A.1 réussit parfaitement l'item de reconnaissance des voyelles et des consonnes et obtient:

- 8/10 à l'item 5.
- 7/10 " 2.
- 6/10 " 4.
- 5/10 " 9.
- 3/10 " 3 & 10.
- 1/10 " 6,7,11,12.
- ---- " 8,13,14,15.

A.2 obtient:

- 4/10 à l'item 1.
- 2/10 " 5 & 10.
- 1/10 " 2.
- ---- " 3,4,6,7,8,9,11, 12,13,14,15.

A.3 obtient:

- 9/10 à l'item 1.
- 2/10 " 5 & 10.
- 1/10 " 2,9,11.
- --- " 3,4,6,7,8,12,13, 14,15.

A.4, quant à elle, obtient une note très intéressante de 85,6%, la plaçant ainsi au-dessus de la moyenne de sa classe de près de 6,0%.

- constatations générales:

. la moyenne des deux classes, compte tenu du facteur "d'erreur" de + ou - 5%, est sensiblement identique.

. la "petite" classe de Saint-Antonin comporte des écarts moins marqués que la classe plus nombreuse de Saint-Hubert qui possède à la fois des élèves plus forts & plus faibles que ceux de Saint-Antonin (est-ce une loi du nombre?).

. A.4 se tire très bien d'affaire.

. A.2 surtout, et A.3 bloquent tout de suite au niveau le plus simple du décodage et A.1 n'est pas longue non plus à emboîter le pas.

. suite à ces observations, la présence des quatre enfants en intégration à Saint-Hubert ne semble pas être un élément pertubateur au niveau de lecture du reste de la classe, si on base notre réflexion sur le modèle d'une classe choisie "au hasard": et c'est tant mieux car cela voudrait dire que des jeunes en difficulté mis en situation d'intégration ne "dérangent" ou ne "nuisent" pas forcément aux autres jeunes de la

classe (peut-être bien au contraire): cela valait d'être dit!

- écriture:

L'évaluation de l'écriture (encodage) s'est faite selon deux formules:

. écriture du type reproduction (copie parfaite).
. écriture du type expression (mémoire et créativité).

La copie parfaite (reproduction) s'effectua à partir de deux phrases écrites au tableau par l'adulte en script(respect de leur niveau d'écriture).

Les résultats montrent que les enfants de Saint-Antonin ont réussi leur copie parfaite dans une proportion de 87% alors qu'à Saint-Hubert, le niveau atteint est de 98%[28]. Dans les deux cas, l'écriture utilisée est le script, style où ces enfants se situent en ce début de 2e année, sauf pour une enfant à Saint-Hubert qui en est déjà au cursif; toutefois, on sent que chez plusieurs, le passage entre les deux modes d'écriture est en voie de s'opérer.

---

(28) sauf A.2, A.3 et trois autres élèves absents.

L'écriture expressive s'est faite selon ces formules:(29)

1. dictée de mots "ortho" (échelle d'acquisition orthographique de 1re année, selon DUBOIS BUYSE).

2. dictée d'une phrase de lecture de 1re année.

3. phrase à terminer (consultation de l'échelle composite de lecture de Inizan).

4. associer un mot à une image (consultation de l'échelle composite de lecture de Inizan).

1. Saint-Antonin obtient à cette dictée une moyenne globale de 81% et Saint-Hubert 85%. Ce niveau élevé de réussite, malgré des mots bien "choisis", peut s'expliquer en partie par le fait que dans les deux classes, les enfants venaient tout juste (quelques jours à peine) de reviser ces mots: quoi qu'il en soit, on doit quand même parler d'efficacité de la mémoire.

---

(29) alors que A.1 n'avait réussi qu'à copier correctement une phrase sur deux, elle fut incapable de réaliser tout autre item; quant à A.2 & A.3, toutes ces épreuves leur étaient nettement supérieures. A.4 se situe,elle,en haut de la moyenne pour l'ensemble des éléments d'écriture, ayant déjà fait sa 2e année.

2. A cette dictée, Saint-Antonin obtient une moyenne de 5,5/10 alors Saint-Hubert se situe à 4,9/10. Cette faible "réussite" pourrait s'expliquer par l'éloignement dans le temps d'un tel élément d'acquisition (année dernière) et par sa réelle difficulté.

3. Les phrases à terminer représentent un exercice très (trop) difficile pour les deux classes. Les phrases sans erreur sont dans une proportion de 23% pour Saint-Antonin et de 28% pour Saint-Hubert. Les caractéristiques de ces phrases sont:

- phrases très courtes (un ou 2 mots ajoutés) très fréquentes.
- phrases de longueur moyenne (plus de 2 mots ajoutés) peu communes.

- phrases plus longues (plus de 5 mots ajoutés) très rares.

- phrases difficiles à com - prendre (fréquentes).

- phrases incompréhensibles (peu courantes).

4. L'association du mot à l'image, épreuve trop difficile pour ces enfants, fut réussie à 24% pour Saint-Antonin et 25% seulement pour Saint-Hubert, montrant bien là le niveau peu élaboré d'écriture spontanée correcte en début de 2e année, même si, par ses réponses, on sent

que l'enfant comprend l'image qu'il a sous les yeux.

Ces éléments d'écriture expressive seraient intéressants à reprendre en fin d'année pour vérifier le cheminement d'apprentissage des deux groupes en ce domaine.

- épreuve en mathématiques:(30)

Pour situer les deux classes l'une par rapport à l'autre, il fut décidé, en mathématiques, de leur faire passer, en reprise(31), l'examen de mathématiques de l'année antérieure présenté aux élèves de 1re année, évitant ainsi un lourd travail de confection d'un autre outil d'évaluation qui n'aurait pas forcément été supérieur à celui utilisé.

Voici les résultats:

- pour Saint-Antonin:

. une moyenne générale brute de 82,4% (21 enfants).
. une moyenne générale pondérée de 82,9% (19 enfants).

---

(30) voir exemplaire en annexe O

(31) octobre 1980

- pour Saint-Hubert:

. une moyenne générale brute de 82,4% (23 enfants[32]).

. une moyenne générale pondérée de 83,6% (21 enfants).

- comparaison:

Saint-Hubert: moyenne générale brute égale à celle de Saint-Antonin.

moyenne générale pondérée supérieure de 0,7% à celle de Saint-Antonin,

d'où une similitude quasi-totale entre les deux classes.

- écarts:

. pour Saint-Hubert:

plus haut pointage: 100%.
plus bas pointage: 41%,

donc écart de 59%.

. pour Saint-Antonin:

plus haut pointage: 98%.
plus bas pointage: 57%.

donc écart de 41%.

---

(32) tout le groupe sauf A.1, A.2, A.3, et deux enfants nouvelles ne connaissant pas ce programme.

- constatations générales:

La moyenne brute et pondérée des deux écoles a chuté en regard avec juin 1980: c'est comme si, arrivés en fin de parcours l'an dernier, ces enfants avaient présenté un rendement supérieur que l'été et l'apprentissage en début d'année 1980/81 de nouvelles notions avaient réduit.

. A.1 est vraiment dépassée (17% en octobre 1980; 36% en juin 1980) alors que A.4 obtient 90%.

.des remarques semblables aux dernières relevées en écriture s'imposent également ici.

Ici s'arrête les mesures de comparaison Saint-Antonin — Saint-Hubert: elles sont uniquement d'un ordre académique, touchant lecture, écriture et mathématiques. Le résultat d'ensemble à dégager est que, tout compte fait, les deux classes se valent passablement; ce qui change, c'est le nombre d'enfants (+6 à Saint-Hubert) et d'adultes en place (+2 à Saint-Hubert si on compte à Saint-Antonin l'enseignante en dénombrement flottant qui intervient pour cette classe).

- investigation sociométrique (33) (Saint-Antonin):

---

(33) voir annexe P

Une investigation sociométrique fut menée auprès de la classe de 2e année de Saint-Antonin à la demande de l'enseignante régulière qui voulait recueillir des données sur (de) ses élèves et les joindre aux siennes (impressions, jugement,...) pour favoriser un choix de disposition adéquate et de répartition judicieuse de chacun des enfants dans le local de classe (voisins de table,...).

Ayant en tête des désirs et besoins d'agencement de sujets (ex: élève rejeté avec élève sociable; élève faible en classe avec un autre qui pourrait l'aider sans l'écraser ou lui nuire,...), elle compara le travail d'investigation sociométrique réalisé par l'auteur de ces lignes avec ses idées et opinions pour fusionner le tout et enrichir son action: c'est ce qui fut fait et elle semble heureuse des résultats.

d) Interprétation et discussion:

Les résultats recueillis à partir des moyens d'évaluation et sommairement analysés se prêtent à interprétation et discussion. Voici la teneur de ce qui constitue en quelque sorte un bilan fonctionnel, et les rapprochements à établir, en confrontation avec les hypothèses et les objectifs de la dite recherche.

1. examen psycho-moteur: un tel examen(34), utilisé pour cerner au mieux ce niveau d'expression, qu'est le "mouvement", permet de conclure qu'avec A.2 & A.3, notre travail de développement général et particulier de leur capacité & potentiel doit continuer à s'exercer en cette sphère, non pas de façon cloisonnée et rigide, mais plutôt en ouverture sur toutes les autres composantes de leur personnalité. Pour A.1 et A.4, un travail important est réalisable en ce domaine. Même si cela ne constituait pas pour nous une priorité au point de départ, il faudrait tenter de joindre à l'horaire de A.1 quelques séances hebdomadaires (ex: 2-3) d'expression de son corps.

---

(34) à reprendre plus tard en cours d'année.

Quant à A.4, un second contrôle ultérieur nous aidera certes à mesurer la portée de notre action "psycho-thérapeutique relationnelle", qui se veut mieux nuancée et plus riche que des seules séances de psycho-motricité, élément que nous préférons rejoindre plutôt de façon implicite et moins artificielle.

2. examen du langage oral[35]: l'enfant désiré le mieux rejoint par une action en ce domaine est A.3. Il faut poursuivre avec lui notre travail consistant à le faire parler (pouvoir et savoir) et à lui faire aimer parler (vouloir). Cet aspect est pour lui fondamental et les progrès qu'il réalise ne peuvent qu'influencer agréablement son estime de lui-même, débordant sur une meilleure maturation, une plus grande aisance de contact avec autrui et un cercle ouvert sur le progrès.

Avec les soeurs A.1 & A.2, il s'agit d'améliorer chez elles leur répertoire lexical et comme pour A.4, d'y associer un élément très riche de communication et de multiplication de circonstances d'échanges avec autrui.

---

(35) à reprendre dans un futur immédiat, surtout pour A.3.

3. épreuve du "bonhomme":

Cette épreuve, à répéter de nouveau en cours d'année, montre bien le niveau peu élevé où en sont arrivés A.2 et A.3: au moins sont-ils parvenus jusque-là. Le résultat de A.1 l'éloigne peu de son âge chronologique tandis que l'écart de A.4 est quand même assez marqué.

Toutefois, ne constituant qu'une épreuve parmi "mille", donc d'indication limitée, il faut bien se garder d'associer sans équivoque ce résultat à l'âge mental de ces enfants.

4. questionnaire caractérologique:

Un tel questionnaire permet, par la description de trois traits du caractère, de mieux se représenter et comprendre les quatre "personnalités" avec qui nous travaillons: ayant une idée de notre configuration personnelle, il est possible de mieux estimer et concevoir les comportements et attitudes réciproques pour être ainsi plus efficaces dans notre travail.

5. bulletins scolaires:

Pour l'équipe en place, cette somme d'éléments d'évaluation, de points de repère et d'instruments de travail sont importants. Ils veulent représenter le plus fidèlement l'action totale et diversifiée engagée auprès de ces enfants. Leur caractère doit tendre vers

un certain ajustement, leur utilisation nous en faisant connaître les limites.

Ces bulletins scolaires démontrent également la nécessité de concevoir l'évaluation non pas en % brut et tranché mais en items d'apprentissage par rapport à quoi un enfant se situe en terme de niveau de maîtrise.

6. épreuves en français écrit:

Ces épreuves, utilisées comme outils de comparaison, démontrent une similitude de rendement très rapprochée entre les deux classes. Ainsi, avec des enfants en difficulté, en processus d'intégration, mettre le paquet en terme d'investissement humain ne peut-il être que profitable puisque le cadre où ils évoluent ne s'en trouve pas désavantagé.

En lecture, le niveau de décodage et de compréhension de la moyenne des enfants est très bon: subsistent des enfants qui en "arrachent" et dont cette situation ne devrait pas être un élément empêchant d'accéder à la 3e année: toutefois, notre cadre scolaire en fait un outil de passage "majeur", défavorisant ceux qui ont beaucoup d'habiletés pratiques mais que l'exercice de la lecture n'enthousiasme guère. En ce domaine, A.4 obtient une très forte note tandis que respectivement dans l'ordre A.1 et surtout A.3 et A.2 en sont encore à leurs premières armes.

En écriture, la difficulté générale réside dans le caractère expressif alors que l'encodage "reproduit" (copie) est maîtrisé par la plupart des sujets. Ici, A.4 affiche une supériorité vis-à-vis son groupe, ayant une année supplémentaire d'apprentissage en ce domaine. A.1 arrive à reproduire à un niveau lent mais convenable (ex: mots, phrases) alors que A.2 et A.3 ne peuvent qu'écrire quelques lettres connues de façon isolée.

C'est dire que pour ces enfants (A.1 et surtout, A.2 & A.3),les objectifs à caractère strictement "académique" semblent peu réalistes: il ne faut pas les priver d'un tel apprentissage mais il convient d'y associer également d'autres dimensions.

7. épreuve en mathématiques:

Le niveau moyen des deux classes est très élevé même si ce niveau est inférieur à celui du printemps dernier. A.4 obtient un très fort % alors que A.1 a regressé de moitié par rapport à juin précédent et que A.2 & A.3 n'ont pas participé à cet examen.

C'est donc dire que des quatre enfants du projet, si l'on essayait de tracer un "bilan" de satisfaction, de déceptions ou de leurs réponses à nos attentes "académiques", l'on pourrait avancer que:

A.1, en fin d'année scolaire l'an dernier, manifestait des signes encourageants de pro-

gression la rapprochant de la foulée du groupe. Pourtant, le facteur temps (été) contribua à accentuer l'écart la séparant du groupe. Ainsi, cette enfant n'a pas complètement répondu à nos attentes en ce sens, adoptant plutôt une position intermédiaire (à mi-chemin) entre A.2 et A.3 d'une part et le groupe d'autre part.

A.2 et A.3 se sont comportés un peu comme prévu tandis que A.4 connaît un niveau de réussite supérieur à nos attentes.

8. investigation sociométrique:

Une telle enquête sociométrique fut pour l'enseignante qui en avait exprimé le désir un outil de travail intéressant et utile.

Pour terminer, présentons une synthèse des objectifs et des hypothèses de l'actuel projet, dégageons-en les éléments les plus importants et établissons des perspectives pour la dernière portion de l'année:

Les objectifs généraux et spécifiques du projet (voir point 4.2) reliés à la notion de développement de la socialisation de ces enfants avec leur maintien dans leur milieu naturel et une action sur celui-ci, appuyée d'une insertion au sein d'un groupe régulier avec l'aide d'intervenants supplémentaires au service de l'enseignant régulier et des enfants (avec accès aux services gouvernementaux) se réalisent et se poursuivront l'année durant, en tentant d'améliorer leur niveau de réussite.

Traitons maintenant des objectifs particuliers reliés à chaque enfant:

- A.1: son intégration sociale se poursuit et ses comportements dits "sociaux-affectifs" sont vraiment chose du passé; c'est un peu comme si l'enfant avait d'elle-même ou inconsciemment mis de côté ces gestes et attitudes peu sociables pour les remplacer par des éléments très peu reprochables mais plutôt encourageants. C'est comme si l'enfant avait délaissé petit à petit ses allures de meneuse parfois contraignante pour embarquer avec les autres et les suivre sans chercher à s'imposer automatiquement. Par contre, sa dé-

marche académique opéra un ralentissement dans son rythme de progression et c'est ainsi que durent être développées pour elle des mesures "pédagogiques" spécifiques adaptées et mieux appropriées (que le programme régulier lui-même) en français écrit et en mathématiques dont l'application se poursuit jusqu'à ce jour.

- A.2: cette enfant présente peu de surprises. Elle continue son adaptation sociale en s'ouvrant légèrement vers l'extérieur.
Ses acquisitions d'habitudes de vie prennent meilleure forme, tandis que l'intervention psycho-motrice et académique auprès d'elle se poursuit toujours aussi étroitement.
Sa progression est lente mais elle est là.

- A.3: le point le plus intéressant à faire ressortir pour cet enfant est sans doute son langage oral qui s'étend et qui devient plus spontané, volontaire. L'adaptation sociale se poursuit chez-lui également tandis que son autonomie dans les gestes de la vie quotidienne est plus accentuée.

Notre travail avec lui se poursuit également en psycho-motricité et acquisitions de connaissances.

- A.4: c'est l'enfant qui paraît le mieux profiter de ce projet: ses difficultés affectives semblent moins lourdes

pour elle (davantage entourée), son adaptation sociale se poursuit et s'étend tandis que ses résultats scolaires indiquent un très bon rendement.

Conclusion:

Gardant en tête les hypothèses de départ qui semblent s'avérer défendables et justifiées dans leur ensemble, le travail à poursuivre est dans le sens d'une prise en charge encore meilleure des enfants du projet (ex: A.1) de même qu'une attention toujours aussi soutenue auprès de tous les autres enfants du reste de la classe.

5. IMPACT SOCIAL:

5.1 MESURES PRISES POUR INFORMER LES PARENTS, LES MAITRES ET LES ELEVES DE LA NATURE ET DE LA PORTEE DE CE PROJET:

Les parents et les enseignants, tant ceux concernés de près, c'est-à-dire les principaux participants (parents des quatres enfants visés par le projet; personnel scolaire impliqué directement) que de loin (autres parents et suite du personnel de l'école) sont depuis de début de l'année, et même auparavant, tenus au courant du déroulement de ce projet.

Tous les parents de cette classe de 2e année furent invités en début d'année à une réunion en classe. Cette réunion avait pour but de faire un rappel-synthèse du projet établi l'an dernier, et de tracer les jalons de l'orientation et de l'action prévue pour l'année scolaire débutante ; de plus, cette prise de contact incitait les parents à apporter des idées, de l'eau au moulin vis-à-vis l'accroissement de leur participation à la bonne vie de ce projet, contribuant ainsi à en augmenter l'ampleur ou tout au moins la valeur.

Cette réunion aura également permis une présentation des membres du projet de même qu'un temps de questions et réponses.

Cette présence à l'école des parents de 2e année s'est également manifestée lors de la remise des bulletins marquant en novembre l'intermède entre la fin de la 1re

étape du calendrier scolaire et le début de la seconde.

Egalement, ces mêmes parents furent appelés à répondre en novembre à un questionnaire portant sur leur désir de participation aux cours d'éducation physique de leur enfant(36).

Quant aux autres parents de l'école, ils demeurent informés directement par le biais des réunions régulières du Comité d'école.

Pour tout résumer, ce sont finalement les parents des quatres enfants rejoints par ce projet qui, par l'oeil et l'oreille, ont le plus d'échanges avec l'équipe en place.

Les autres enseignants de l'école, de leur côté, sont tenus informés et le font spontanément de façon informelle (rencontres au hasard des jours) ou plus programmée (réunions pédagogiques).

De plus, cette première moitié d'année aura vu ce projet prendre de l'expansion et s'ouvrir vers l'extérieur, tant à l'école que plus loin encore.

---

(36) voir annexe Q.

Ainsi, un "vidéo"(37) réalisé par l'équipe du projet fut présenté d'abord en journée pédagogique à toute l'équipe-école, secrétaire et concierge compris. Dans un 2e temps, il fut aussi offert en visionnement à des intervenants du projet extérieurs à l'école mais appartenant à la Commission Scolaire. Dans les deux cas, ces deux présentations reçurent un assentiment général non dissimulé ni feutré.

Egalement, une édition du journal "Le Commissaire", porte-parole des Commissaires, porteur de l'information, et distribué à l'ensemble des parents d'enfants à la Commission Scolaire de Rivière-du-Loup, vit une des ses pages consacrée au"projet de Saint-Hubert".

Du côté des élèves de l'école, ce sont surtout les enfants accompagnateurs de 2e année qui sont vraiment concernés. Ils n'ont pas à être informés en quoi que ce soit sur la nature de ce projet(38), car ils en sont au coeur

---

(37)voir annexe R.

(38) cela n'empêche pas les réponses et renseignements donnés en cours de route à tout enfant de la classe et de l'école.

même et "partie intégrante", ni de sa portée car elle tient pour beaucoup en eux-mêmes quant à leur mentalité "agrandie" et "enrichie" par ce contact étroit, devenant quasi-banal et allant de soi, avec des jeunes différents d'eux mais qui au fond leur ressemblent beaucoup car ils sont, tout compte fait, pareils à eux, c'est-à-dire des enfants!

5.2 ATTITUDE DES PARENTS, DES MAITRES, DES ELEVES ET DES ADULTES:

Dans l'ensemble, les parents des élèves, et surtout ceux de la classe de 2e année, se montrent favorables au fait concret et ayant cours que quatre enfants "en difficulté" soient dans la même classe que 24 autres enfants sans difficulté majeure: c'est ce que leurs commentaires directs ou indirects amènent à conclure.

L'attitude "engagée" et "gagnée à la cause" de cette réalité exprimée par ce projet, façonnée et représentée par les membres de l'équipe du projet, du même que suivie par les autres enseignantes et l'ensemble du personnel de l'école (à tout niveau de participation du projet) témoigne, par les commentaires, échanges et discussions qui s'entretiennent, d'un intérêt collectif certain fait d'appui, de collaboration, de solidarité positive et de respect.

En classe, de façon spontanément diversifiée et personnelle, l'attitude des 24 autres enfants de la classe envers les quatre "enfants du projet" est très similaire à celle qu'ils adoptent envers quiconque: les différences résideraient dans les coups de main apportés et dans les reprises ou copies des actions supplémentaires apportées par les adultes en place: aucun des quatre enfants n'est laissé pour compte ni délaissé, rejeté ou oublié et c'est dans une atmosphère bien "vivante" et "vi-

vable" que se continue cette 2e année de vie en commun où chaque enfant de cette classe a à poursuivre son ajustement réciproque et son apprentissage de vie en groupe, ceci autant à partir de chaque enfant en difficulté par rapport à son voisin, quel qu'il soit que pour chaque enfant sans difficulté majeure. Les autres élèves de l'école ont peu de contacts avec la classe de 2e année. Lorsqu'ils ont lieu, ils sont empreints de neutralité et parfois selon le cas d'aide opportune.

De la part des membres du personnel liés de près ou de loin au projet à la Commission scolaire de Rivière-du-Loup, notons une attitude de disponibilité et d'ouverture face à ce projet considéré comme partie "intégrante" de l'ensemble des services offerts à la population scolaire de la Commission scolaire.

Ainsi donc, qu'elles soient concernées amplement ou en surface par le projet actuel, les personnes touchées (enfants, parents, personnel scolaire, population,...) se rangent carrément en faveur d'une telle initiative d'intégration. Espérons que cette mentalité établie et agrandie en cours de route aura d'heureuses répercussions chez tous les participants et au milieu ambiant et d'alentours se généralisant sous forme d'ouverture d'esprit faite d'acceptation, de désir, de compréhension de l'Autre, quel qu'il soit, de même que de volonté d'aide, afin que l'idée même de "Projet" relié en ce domaine de l'éducation ne soit plus une forme de compensation,

une manière supplémentaire d'aplanir différences et difficultés mais bien qu'elle n'ait plus de raison d'être, l'organisation et les structures scolaires en place la rendant superflue.

6. RECOMMANDATIONS:

Parvenu en fin de rapport, il serait pertinent de dégager ici certaines considérations et recommandations applicables au présent projet et même reliées à toutes ces deux années de travail:

- viser, dans nos attitudes et actions avec l'enfant, un profond respect de lui-même (capacité et vitesse d'apprentissage, stimulation appropriée, personnalité propre, origines,...); ceci peut s'avérer d'autant plus difficile au contact d'enfants en difficulté et de différentes classes sociales.

- ce projet représente, à sa façon, une forme d'ouverture de l'école qui accepte de considérer sa clientèle scolaire non uniquement comme des élèmais d'abord comme des enfants, en les plaçant sur le même pied, sans rejet ou discrimination, tout en tentant d'apporter à chacun ce dont on croit qu'il a le plus besoin.

- C'est cette mentalité d'ouverture toujours plus grande qui mène le personnel scolaire éduquant à ne plus considérer comme seule et unique valeur le rendement scolaire dans les matières de base mais, si besoin est, à pouvoir sortir des normes pour mieux répondre à des

réalités que véhiculent avec eux des enfants.

. ce projet consiste également en une tentative de compromis, de confrontations et d'ajustements visant un équilibre et une harmonie entre l'aspect pédagogique et celui de la rééducation, à fondre en un tout foncièrement et profondément éducatif.

. ce projet veut mettre de l'avant l'importance fondamentale en éducation de la composante relationnelle à établir et à entretenir avec tout enfant, permettant de vraiment le "sentir", de le voir de proche à proche, de l'intérieur, afin d'aller au coeur de lui-même et, s'il y a lieu, de ses difficultés.

. face à ces enfants, attachement relié à eux-mêmes plutôt qu'à leur rendement.

. un rapport ne doit pas faire oublier l'immense travail à accomplir avec ces jeunes; ainsi, un tel rapport d'étape représente-t-il une somme fort abondante de temps et d'énergie.

. l'équipe en place, formant en quelque sorte un réseau de stimulation mutuelle d'effervescence, d'anti-torpeur, de détermination à la tâche, constitue en quelque sorte une vraie de vraie équipe multidisciplinaire, surtout avec toute la pléiade d'intervenants dont elle s'entoure: ainsi, au sein d'un tel projet, les quatre personnes en place jouent un rôle essentiel.

. le temps de réflexion (réunions, rencontres, discussions, ...) qu'autorise un tel projet procure une sorte de ressourcement continu.

. tâche est au chercheur d'un projet de s'y situer à l'extérieur (observation) et à l'intérieur (participation) et d'opérer une fusion harmonieuse et équilibrée.

. documentation: il faut s'en tenir à l'affût.

. démystification de l'orthophonie: restreindre cette quasi chasse-gardée établie par ses exécutants pour étendre cette discipline dans les écoles et avec une bonne préparation, pouvoir venir en aide à des enfants au plan de leur langage oral, sans pour autant être un spécialiste.

. face à des enfants en difficulté, réflexions sur deux théories possibles de compréhension: thèse de la différence (façon personnelle d'apprendre[39]) ou de la déficience (un déficit serait à la fois cause et résultat de difficultés.

. avec "notre" projet, on se sent au coeur de l'actualité "intégriste" québécoise.

---

(39) la notion de difficulté proviendrait d'une action comparative avec un autre sujet.

. permettre et favoriser l'intégration la plus large possible au sein de l'école, dans ses normes et cadres dits "réguliers", d'enfants en difficulté et restreindre au maximum le principe et l'idée de division, de classifications spéciales.

. latitude d'organisation accordée aux exécutants du milieu qui reçoivent et prennent en main tout enfant.

. prolonger le présent projet par des mesures supplémentaires si nécessaire et assurer leur pénétration et/ou leur permanence (ex: addition de personnel(40),...); toutefois, ne pas considérer le phénomène de l'intégration comme un but absolu mais viser l'atteinte d'une mentalité générale d'acceptation et d'ouverture des normes.

. prendre conscience de ne pas trop "surprotéger d'attention" ces enfants en difficulté, les laisser peut-être un peu plus à eux-mêmes; en effet, observés et évalués comme ils le sont, qui ne mériterait pas une suite d'interventions à son endroit?

---

(40) mettre surtout l'accent sur l'humain plutôt que sur le matériel, trop souvent coûteux, en grand nombre et pas toujours essentiel.

Ainsi, la recommandation finale à dégager d'un tel projet serait de faire en sorte qu'il ne disparaisse pas après deux ans d'opération et d'action mais qu'il puisse adopter plutôt une sorte de permanence bienfaitrice.

7. BIBLIOGRAPHIE:

- LANGAGE ORAL -

Aimard, Paule. L'enfant et son langage. Villeurbanne, Simep, 1974, 379 p.

*Archambault, Denise et VALLEE, Thérèse B. Au pays du langage. Ottawa, Brault & Bouthillier, 1971, 96 p.

*Borel-Maisonny, Suzanne. Langage oral et écrit.
1. Pédagogie des notions de base.
Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1976, 268 p.
2. Epreuves sensorielles et tests de langage.
Paris, Delachaux et Niestlé, 1979, 196 p.

Denes, Peter B. et Pinson, Elliot N. La chaîne de communication verbale: physique et biologie du langage. Laboratoire Bell, 1963, 157 p.

Durieu, Colette. La rééducation des aphasiques. Bruxelles, Charles Dessart, 1969, 228 p.

*Equipe du centre d'orthophonie Etienne Coissard. Troubles de l'articulation.
1. Procédés et techniques de rééducation. Nantes, De l'Olivaie, 1979, 32 p.
2. Exercices d'application pour la rééducation. Nantes, De l'Olivaie, 1977, 87 p.

* Ouvrage le plus abondamment consulté.

*Imagier du Père Castor. En collaboration, Paris, Flammarion, 1977, 257 p.

*Langevin, Claude. Le langage de votre enfant: comment l'éduquer, le corriger, le développer. Québec, P.U.L. ; Montréal, Editions de l'homme, 1970, 160 p.

*Launay, Cl. et Borel-Maisonny, S. Les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant. Paris, Masson et Cie, 1975, 395 p.

Lentin, Laurence. Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Paris, ESF, 1972, 199 p.

*Lequeux, Paulette. Jeux de parole de l'école maternelle au C.P. et au C.E. Paris, Armand Colin / Bourrelier, 1972, 143 p.

Maistre, Marie De. Déficience mentale et langage; approche psychologique et pédagogique. Paris, Editions universitaires, 1970, 267 p.

Maistre, Marie de et Berthet, J. Education et rééducation du langage; planches illustrées. Lyon, Société Alfred Binet & Théodore Simon, s.d.

Richelle, Marc. L'acquisition du langage. Bruxelles, Charles Dessart, 1972, 215 p.

*Roulin, David M. Le développement du langage. Québec, La Liberté, 1977, 207 p.

Sadek-Khalil, Denise. Un test de langage. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968, 135 p.

- LANGAGE ECRIT (lecture et écriture) -

Ajuriaguerra, J. de et collaborateurs. L'écriture de l'enfant.
1. L'évolution de l'écriture et ses difficultés.
2. La rééducation de l'écriture.
Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1964, 285 et 350 p.

Bastin, Georges. Le gaucher dans un monde de droitiers. Bruxelles, Sand, 1970, 63 p.

Calmy, G. Comment faire?... Les exercices graphiques. Paris, Fernand Nathan, 1966, 64 p.

Comeau, Michelle et Beaudry, Pierrette. Allô! j'écris. Montréal, Guérin, 1979, 50 p.

Doyon-Richard, Lise. Aider votre enfant à lire et à écrire. Montréal, Editions de l'homme (Sogides), 1978, 230 p.

Freinet, C. L'apprentissage de l'écriture. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971,153 p.

Girolimi-Boulinier, A. Pour une pédagogie de l'écriture. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966, 48 p.

Maistre, Marie de. Dyslexie dysorthographie. Paris, Editions universitaires, 1970, 405 p.

Malmquist, Eve. Les difficultés d'apprendre à lire. Paris, Armand Colin, 1973, 287 p.

- PSYCHO - MOTRICITE -

*Benos, Jean. L'enfance inadaptée et l'éducation psycho-motrice. Paris, Maloine, 1972, 249 p.

*Bucher, H. Troubles psycho-moteurs chez l'enfant: pratique de la rééducation psycho-motrice. Paris, Masson et Cie, 1976, 231 p.

Camus, Y., Delacour, A. Comment faire?... L'éducation motrice. Paris, Fernand Nathan, 1969, 64 p.

*Commission Scolaire de Rivière-du-Loup. Fiches de psycho-motricité.

*Hôpital Sainte-Justine. Guide pour l'évaluation de la maturation des enfants de 0 à 5 ans. Section de physiothérapie, juin 1971.

*Pecher, A. Expérience de thérapie psycho-motrice individuelle. Paris, Masson, 1976, 168 p.

*Picq, L. et Vayer P. Education psycho-motrice et arriération mentale; application aux différents types d'inadaptation. Paris, Doin, 1972, 284 p.

Rieu, Christian et Frey-Kerouedan, Mireille. De la motricité à l'écriture. Paris Armand Colin/ Bourrelier, 1979, 95 p.

Rigal, Robert; Paoletti, René; Portman, Michel. Motricité, approche psycho-physiologique. Montréal, P.U.Q., 1974, 331 p.

*Le Sablier. Fiches de psycho-motricité.

*Soubiran, G.B. et Coste, J.C. Psycho-motricité et relaxation psychosomatique. Paris, Doin, 1975, 240 p.

*Tasset, Jean-Marie. Notions théoriques et pratiques de psycho-motricité. Boucherville, Le Sablier, 1972, 75 p. et 270 p.

- DIVERS -

Association canadienne pour la santé mentale. Vocabulaire psychiatrique. Montréal, Beauchemin, 1972, 76 p.

Beaudry, Pauline. "Guide pour la préparation des textes", La revue scolaire. Fédération des commissions scolaires du Québec, septembre 1976, 51 p.

Beaupré, Paul. Les activités plastiques à l'élémentaire. Québec, Les chantiers pédagogiques, 1972, 208 p.

Bernier, Benoît. Guide de présentation d'un travail de recherche. Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1979, 55 p.

Blackburn, Marc et al. Comment rédiger un rapport de recherche. s.l., Léméac, 1979, 72 p.

Buckley, Nancy K. et Walker, Hill M. Comment modifier les comportements en classe. Research Press, 1970, Saint-Yves Inc., 1972, 123 p.

*Covello, L. et Covello, A. Epilepsie, symptôme ou maladie. Paris, Hachette, 1971, 208 p.

Doyon-Richard, Louise. Préparer votre enfant à l'école. Montréal, Editions de l'Homme, 1977, 157 p.

Dubosson, Jacques. Exercices perceptifs et sensori-moteurs. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1972, 542 p.

Frostig, Marianne. Programme de développement de la perception visuelle. Montréal, McGraw-Hill, 1972, 80 p. (niveau élémentaire) et 112 p. (niveau secondaire).

Gravel, Robert J. Guide méthodologique de la recherche. Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1979, 54 p.

Hurtig, Marie-Claude et Zaggo, René. La mesure du développement psycho-social. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, 118 p.

Jaulin-Mannoni, Francine. La rééducation du raisonnement mathématique. Paris, ESF, 1977, 194 p.

Klinkhamer-Steketée, H.T. Psychothérapie par le jeu. Bruxelles, Charles Dessart, 1968, 218 p.

Lafon, Robert. Vocabulaire de psycho-pédagogie et de psychiatrie de l'enfant. Paris, P.U.F., 1969, 717 p.

Lefèvre, Lucien. Méthode d'observation psycho-pédagogique. Paris, ESF, 1973, 153 p.

Mathieu, Y. et Furcy, P. Education physique au C.P. Paris, Fernand Nathan, 1967, 15 fiches.

Méthode Doman-Delacato. La neuropsychologie. Symposium sur le schéma corporel, mai 1969, 424 p.

Otis, Rodrigue; Forest-Lindemann, Monique; Forget, Jacques. L'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire. Montréal, C.E.C.M., 1974, 17 p.

Rey, A. Arriération mentale et premiers exercices rééducatifs. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, 239 p.

Schoning, Frances. Les troubles d'apprentissage; guide de l'éducateur. Montréal, P.U.Q., 1975, 315 p.

Ces références constituent une liste partielle de volumes spécialisés consultés, une énumération exhaustive étant irréalisable et illusoire; s'y greffent également articles de revues spécialisées (ex: Québec français), publications gouvernementales, brochures, notes de cours, docu-

mentation diverse recueillie et glanée en cours d'études et de travail (ex: participation à des congrès) et utilisée au mieux (fréquence, sélection, adaptation,...)

Cette bibliographie se veut le reflet d'une recherche de ressourcement littéraire, la publication écrite représentant en quelque sorte la mise en page d'idées et d'expériences personnelles qu'un auteur nous fait partager, partage qui se complète par nos rencontres et échanges quotidiens directs interpersonnels avec tout intervenant.

8. SOMMAIRE DU PROJET:

Le projet vécu l'an dernier et poursuivi en 1980/81 à l'école Saint-Rosaire de Saint-Hubert s'inscrit dans cette recherche de l'école québécoise pour améliorer sa façon de faire face et de prendre en main toute sa clientèle scolaire.

Ce projet s'insère dans le programme biennal (1979/80, 1980/81) de projets en milieu scolaire mis de l'avant et financé par le MEQ pour d'une part promouvoir l'idée d'intégration et donc de restreindre le plus possible la clientèle scolaire dite spéciale trop souvent et longtemps isolée de la clientèle scolaire dite régulière et également en ressortir des exemples d'intervention pouvant être retenus comme modèles de travail (d'organisation) au sein de commissions scolaires qui les jugeraient appropriés et susceptibles d'application.

Ce projet représente également une tentive d'aménagement d'un modèle d'intervention et d'action susceptible de répondre aux besoins d'une clientèle d'enfants en sérieuse difficulté d'adaptation sociale et d'apprentissage scolaire originant particulièrement de manifestations épileptiques, d'handicap physique, de troubles graves de langage et de

psycho-motricité, de désavantage social, de problèmes de personnalité et de limites intellectuelles. Il permet à quatre enfants, entre 8 et 9 ans, de poursuivre leur scolarité entourés et parmi des enfants de classe régulière, malgré toutes ces difficultés qui les feraient considérer d'emblée comme "cas spéciaux", susceptibles d'être orientés en classe spéciale.

La démarche expérimentale instaurée et poursuivie se réalise par un travail d'immersion dans un groupe régulier de 2e année du cours primaire et de prise en charge spécifique reconnue comme essentielle auprès des quatre enfants coparticipants au projet et s'exprime ainsi:

. aide individuelle et de groupe en classe, complétée dans le local-ressource et au-dehors, apportée par les intervenants directs au coeur du projet et centrée sur un éveil, une maturation optimale et une actualisation de toutes leurs potentialités (affectives, intellectuelles, motrices, linguistiques...) assurance d'une marche sociale totale (famille , école...). Cette aide veut représenter une synthèse d'apport pédagogique et rééducatif réuni en un tout proprement éducatif.

. travail sur les objectifs établis au préalable et modulés; vérification des hypothèses posées, ajustements et réajustements.

. concertation, complémentarité et unification du travail des intervenants directs et de ceux recueillis à l'extérieur.

. contact et intervention au sein des familles.

Cette intégration sociale scolaire se veut favoriser l'épanouissement global de chaque enfant pris en main tout en lui assurant une éducation appropriée dans le cadre scolaire le plus normal possible, avec l'aide d'intervenants supplémentaires.

Ce projet, qui intègre, qui place ensemble enfants en difficulté et enfants dits "normaux" en plus d'aider quatre enfants, veut rejoindre le reste de la classe en touchant à leurs difficultés mineures (d'apprentissage et/ou de comportement) tout en leur permettant de connaître et d'ainsi mieux comprendre ceux qui ne sont pas tout à fait comme eux, évitant ainsi les préjugés à l'origine de démonstration de rejet ou de pitié, favorisant une ouverture et une acceptation meilleure du "différent de soi, du pas pareil".

Egalement, ce projet touche les adultes en place en ce sens qu'il leur permet de se poser des questions sur le normal et l'anormal, sur les notions de déficit et de différences, sur l'éducation, sur les valeurs de l'école avec toutes ses normes et règles du jeu, ces moments de réflexion pouvant contribuer à étendre les horizons et à ouvrir les

possibilités d'éducation.

Espérons que ce projet aidera aussi à toujours respecter de plus en plus l'étudiant, cette personne qui avant d'être un élève, est avant tout un enfant.

Quelles suites aura le projet? Espérons que ce sera dans le sens d'une moins grande sélection de notre part, une plus grande ouverture pour que l'école ne soit pas une société fermée et rigide mais bien un milieu de vie, tout autant que reflet et représentation du milieu dans lequel elle se retrouve et non pas une cause supplémentaire d'inadaptation.

9. BUDGET:

9.1. COUT AUTORISE PAR LE MINISTRE DE L'EDUCATION:

$ 38 702

9.2 COUT REEL AVEC DETAIL DES DEPENSES:

a) Dépenses encourues par la Commission Scolaire de Rivière-du-Loup;

b) Dépenses effectuées en vertu des sommes autorisées par le MEQ: ces chiffres (a &b) seront clairement exposés lors de la présentation du rapport final du présent projet-pilote, requis pour août 1981.

9. BUDGET:

9.1. COUT AUTORISE PAR LE MINISTRE DE L'EDUCATION:

$ 38 702

9.2 COUT REEL AVEC DETAIL DES DEPENSES:

a) Dépenses encourues par la Commission Scolaire de Rivière-du-Loup;

b) Dépenses effectuées en vertu des sommes autorisées par le MEQ: ces chiffres (a &b) seront clairement exposés lors de la présentation du rapport final du présent projet-pilote, requis pour août 1981.

10. IDENTIFICATION:

ADELE ROY,
Responsable du projet.

GUY BEAULIEU,
Chercheur engagé par la Commission Scolaire de Rivière-du-Loup et rédacde ce rapport.

YVES BLANCHET,
Directeur général.

CANADA
PROVINCE DE QUEBEC

COMMISSION SCOLAIRE
DE RIVIERE-DU-LOUP

EXTRAIT DE PROCES-VERBAL

COMITE EXECUTIF

Réunion régulière du Comité exécutif de la commission scolaire de Rivière-du-Loup, tenue le 21 janvier 1981 à 20:00, en la salle des délibérations, au 464-A, rue Lafontaine, Rivière-du-Loup.

Sont présents:-
Monsieur Georges Dubé, président d'assemblée.
Madame Antoinette Hodgson, messieurs Loyola Paradis, Jean-Charles Lévesque et Bernard Dionne.

Sont également présents:-
Messieurs Yves Blanchet, directeur général, Jean-Louis Dorval, directeur général adjoint, Ghislain April, régisseur des services de l'équipement, Henri Chassé, conseiller juridique, mesdames Diane Tremblay, attachée d'administration et Adèle Roy, secrétaire général.

PROJET-PILOTE / RAPPORT D'ETAPE

CONSIDERANT les modalités de présentation du rapport d'étape comprises dans le document "16-1511-03" du ministère de l'Education, intitulé «Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action projet-pilote»;

Il est proposé par le commissaire Loyola Paradis et unanimement résolu:

A. QUE le rapport d'étape du projet-pilote «Intégration sociale de quatre enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans une classe régulière de 1e année avec services ressources à l'enseignant régulier et aux enfants» soit accepté.

B. QUE copies de ce rapport soient transmises à la Direction régionale de Québec, ministère de l'Education.
(RE 424-81-01)

(signé) Jean-Benoît Thivierge,
Président.

(signé) Adèle Roy,
Secrétaire général.

Vraie copie,
Rivière-du-Loup, le 29 janvier 1981.

ADELE ROY,
Secrétaire général.

ANNEXES:

A. Grille-horaire des élèves de 2e année.

B. " " de A.1.

C. " " de A.2.

D. " " de A.3.

E. " " de A.4.

F. Examen psycho-moteur individuel.

G. Examen du langage oral.

H. Questionnaire caractérologique.

I. Bulletin: éducation physique.

J. " complémentaire: français écrit.

K. " " : mathématiques.

L. " " : sciences humaines & sciences de la nature.

M. " " : psycho-motricité & habitudes de vie.

N. " " : langage oral.

O. Mathématiques.

P. Investigation sociométrique.

Q. Questionnaire aux parents (éducation physique).

R. Vidéo (scénario).

NOM DU SPECIALISTE: HORAIRE: Classe de 2e année

PERIODE	JOUR 1	JOUR 2	JOUR 3	JOUR 4	JOUR 5
1ère période	Français	Catéchèse	Catéchèse	Français	Catéchèse (français)
2ème période	Arts plastiques	Français	Mathématiques	Sciences humaines	Mathématiques
3ème période	Mathématiques (topologie)	Sciences de la nature	Mathématiques	Formation & français ou mathématiques	Mathématiques (blocs logiques)
APRES-MIDI					
4ème période	Français (lecture)	Français (lecture)	Français (lecture)	Français (lecture)	Français (bibliothèque)
5ème période	Mathématiques (naturels)	Musique	Education physique	Mathématiques	Education physique

Annexe A-

HORAIRE:

* Les lettres et chiffres suivants sont à associer à l'horaire des enfants A.1, A.2, A.3 et A.4.

Z.1 = enseignante régulière.
Z.2 = enseignante-ressource.
Z.3 = technicienne en éducation spécialisée.
Z.4 = enseignant en orthopédagogie.
Z.5 = enseignant(e) spécialiste.

Groupe = local de classe
Sous-groupe = local-ressource.
Individuel = local-ressource.
H - C. = horaire-classe.

NOM DU SPECIALISTE: HORAIRE: A.1

PERIODE	JOUR 1	JOUR 2	JOUR 3	JOUR 4	JOUR 5
1ère période	Français (groupe) *Z.1 & Z.2	Catéchèse (groupe) *Z.1 & Varia *Z.1 & Z.2	----------idem-------	Français (groupe) *Z.1 & Z.2	Catéchèse (groupe) *Z.1 & Varia *Z.1 & Z.2
2ème période	Arts plastiques (groupe) *Z.5 & Z.3	Français (groupe) *Z.1 & Z.2	Mathématiques (individuel) *Z.4 (groupe) *Z.1 Z.2	Sciences humaines (groupe) *Z.2 & Z.1	Mathématiques (individuel) *Z.4 (groupe) *Z.1 & Z.2
3ème période	Mathématiques (topologie) (groupe) *Z.1 & Z.2	Sciences de la nature (groupe) *Z.2 & Z.1	Mathématiques (individuel) *Z.4 (groupe) *Z.1 & Z.2	Formation + français ou mathématiques. *Z.1 & Z.2	Mathématiques (blocs logiques) (groupe) *Z.1 & Z.2
APRES-MIDI					
4ème période	Français: Lecture (sous-groupe) *Z.4 Ecriture (groupe) *Z.1 & Z.2	----------idem----------	----------idem----------	----------idem----------	----------idem----------
5ème période	Mathématiques (individuel) *Z.4 (groupe) *Z.1 Z.2	Musique (groupe) *Z.5 & Z.3	Education physique (groupe) *Z.5 & Z.3	Mathématiques (individuel) *Z.4 (groupe) *Z.1 & Z.2	Education physique (groupe) *Z.5 & Z.3

NOM DU SPECIALISTE: _____ HORAIRE: A.2

PERIODE	JOUR 1	JOUR 2	JOUR 3	JOUR 4	JOUR 5
1ère période	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Motricité globale (individuel) *Z.3	Catéchèse (groupe) *Z.1 & Varia *Z.1, Z.2 ou Z.3	----------idem-------	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2 Motricité globale (individuel) *Z.3	Catéchèse (groupe) *Z.1 & Varia *Z.1, Z,2 ou Z,3
2ème période	Arts plastiques (groupe) *Z.5 & Z.3	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2 Habitudes de vie (individuel) *Z.3	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Motricité fine (sous-groupe)*Z.3	Sciences humaines (groupe) *Z.2, Z.1 (sous-groupe)*Z.3	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Discrimination visuelle (individuel) *Z.3
3ème période	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Habitudes de vie (individuel) *Z.3	Sciences de la nature (groupe) *Z.2 Z.1 (sous-groupe)*Z.3	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Habitudes de vie (sous-groupe)*Z.3	Formation *Z.1 Z.2 Français ou mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Habitudes de vie (individuel) *Z.3
APRES-MIDI					
4ème période	Français (sous-groupe)*Z.2 Coordination Oeil (main + pied) (sous-groupe)*Z.3	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2 Motricité fine (individuel) *Z.3	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2 Relation(jeu) (individuel) *Z.3	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2 Motricité fine (individuel) *Z.3	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Attention, contrôle de soi (individuel) *Z.3
5ème période	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 Habitudes de vie (individuel) *Z.3	Musique (groupe) *Z.5 Z.3 (sous-groupe)*Z.3	Education physique (groupe) *Z.5 Z.3	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2 Habitudes de vie (individuel) *Z.3	Education physique (groupe) *Z.5 & Z.3

Annexe C1

NOM DU SPECIALISTE: HORAIRE: A.2

PERIODE	JOUR 1	JOUR 2	JOUR 3	JOUR 4	JOUR 5
1ère période	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Motricité globale (individuel) *Z.3	Catéchèse (groupe) *Z.1 & Varia *Z.1, Z.2 ou Z.3	----------idem----------	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2 Motricité globale (individuel) *Z.3	Catéchèse (groupe) *Z.1 & Varia *Z.1, Z,2 ou Z,3
2ème période	Arts plastiques (groupe) *Z.5 & Z.3	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2 Habitudes de vie (individuel) *Z.3	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Motricité fine (sous-groupe)*Z.3	Sciences humaines (groupe) *Z.2, Z.1 (sous-groupe)*Z.3	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Discrimination visuelle (individuel) *Z.3
3ème période	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Habitudes de vie (individuel) *Z.3	Sciences de la nature (groupe) *Z.2 Z.1 (sous-groupe)*Z.3	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Habitudes de vie (sous-groupe)*Z.3	Formation *Z.1 Z.2 Français ou mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Habitudes de vie (individuel) *Z.3
	APRES-MIDI				
4ème période	Français (sous-groupe)*Z.2 Coordination Oeil (main + pied) (sous-groupe)*Z.3	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2 Motricité fine (individuel) *Z.3	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2 Relation(jeu) (individuel) *Z.3	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2 Motricité fine (individuel) *Z.3	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Attention, contrôle de soi (individuel) *Z.3
5ème période	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 Habitudes de vie (individuel) *Z.3	Musique (groupe) *Z.5 Z.3 (sous-groupe)*Z.3	Education physique (groupe) *Z.5 Z.3	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1 Z.2 Habitudes de vie (individuel) *Z.3	Education physique (groupe) *Z.5 & Z.3

Annexe C-

NOM DU SPECIALISTE: HORAIRE: A.3

PERIODE	JOUR 1	JOUR 2	JOUR 3	JOUR 4	JOUR 5
1ère période	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Langage oral (individuel) *Z.3	Catéchèse (groupe) *Z.1 & Varia *Z.1, Z.2 ou Z.3	Catéchèse (groupe) *Z.1 & Varia *Z.1, Z.2 ou Z.3	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Langage oral (individuel) *Z.3	Catéchèse (groupe) *Z.1 Langage oral (individuel)*Z.3
2ème période	Arts plastiques (groupe) *Z.5 & Z.3	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Langage oral (individuel) *Z.3	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Motricité fine (sous-groupe)*Z.3	Sciences humaines (groupe) *Z.2, Z.1 (sous-groupe)*Z.3	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Motricité fine (individuel) *Z.3
3ème période	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Relation (individuel) *Z.3	Sciences de la nature (groupe) *Z.2, Z.1 (sous-groupe)*Z.3	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Habitudes de vie (sous-groupe)*Z.3	Formation *Z.1, & Z.2 Français ou Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Attention, contrôle de soi (individuel) *Z.3
APRES-MIDI					
4ème période	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Coordination oeil(main-pied)Z.3 (sous-groupe)	Français (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Langage oral (individuel) *Z.3	----------idem----------	----------idem----------	----------idem----------
5ème période	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Langage oral (individuel) *Z.3	Musique (groupe) *Z.5, Z.3 (sous-groupe)*Z.3	Education physique (groupe) *Z.5 Z.3	Mathématiques (sous-groupe)*Z.2 (groupe) *Z.1, Z.2 Motricité globale (individuel) *Z.3	Education physique (groupe) *Z.5, Z.3

Annexe D-

NOM DU SPECIALISTE: HORAIRE: A.4

PERIODE	JOUR 1	JOUR 2	JOUR 3	JOUR 4	JOUR 5
1ère période	H-C	"Relation" (individuel) *Z.3 & Varia (groupe) *Z.1 Z.2	----------idem-------	H-C	"Relation" (individuel) *Z.3 & Varia (groupe) *Z.1, Z.2
2ème période	H-C ----------idem----------		idem----------	idem----------	idem----------
3ème période	H-C ----------idem----------		idem--------	"Relation" (individuel)*Z.3 & Varia (groupe) *Z.1, Z.2	H-C
	APRES-MIDI				
4ème période	Français (groupe) *Z.1 Z.2 "Relation" (individuel) *Z.3	H-C----------idem----------		idem----------	idem----------
5ème période	H-C----------idem----------		idem----------	idem----------	idem----------

Annexe E-

EXAMEN PSYCHO-MOTEUR
(première enfance) *

EPREUVES	RESULTATS OBSERVES					OBSERVATIONS
	2 ans	2,6	3	4	5	
1. Coordination oculo-manuelle						
2. Coordination dynamique						
3. Contrôle postural (équilibration)						
4. Organisation perceptive						
5. Langage						
6. Latéralité	a) main:		G	D		
	b) oeil:					
	c) pied:					

Comportement au cours de l'examen:

* Référence: Picq & Vayer. Education psycho- motrice et arriération mentale. Paris, Doin, 1972, pp.260 à 265.

EXAMEN PSYCHO-MOTEUR
(4 - 10 ans) *

EPREUVES	RESULTATS OBSERVES	OBSERVATIONS
1. Coordination dynamique des mains	4 ans | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 D. G.	
2. Rapidité des mouvements	4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 Main d. | Main g. | Observation:	· incoordination · impulsivité · scrupulosité · anxiété
3. Mouvements simultanés.	4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10	
4. Absence de syncinésies Paratonie	4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10	
5. Coordination statique (équilibration)	4 | 5 | 6 D. 6 G. | 7 | 8 | 9 D. 9 G. | 10	
6. Coordination dynamique	4 | 5 | 6 | 7 D. 7 G. | 8 | 9 D. 9 G. | 10	
7. Organisation de l'espace	6 : 1 | 2 | 3 7 : 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 8 : 1 | 2 | 3 9 : 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 10 : 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8	
8. Structuration spatio-temporelle	Rép. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Sc. 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 Syn. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 S.S. Avec sans explications | Directives | Rotation Sym. 1 2 3 4 5 Avec sans S.T. 1 2 3 4 5 explications Tot:	
9. Tenue respiratoire	6 | 7 | 8 | 9 | 10	
10. Adaptation au rythme	1. rythme vif : imitation | Reproduction 2. rythme lent : " | "	
11. Latéralité	Mains 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Yeux 1 | 2 | 3 | Pieds 1 | 2	

* référence: Picq & Vayer, op.cit., pp. 243 à 257.

LANGAGE ORAL (épreuve- contrôle)

1. Examen de l'articulation:

   . faire répéter tous ces phonèmes:

a	an	ba	ja
â	on	da	la
e	in	ga	ra
é	un	fa	ma
è	oin	sa	na
i	pa	cha	gna
o	ta	va	ila(ia)
u	ka	za	ui
ou			ié
oi			

2. Examen de la parole:

   . faire répéter ces syllabes sans signification:

   esp - stur - blist - igzo - obju - crouo - fanvé - chanedu - nuronli - todoukin

   . faire répéter ces mots:

   pelle - buis - arbre - spectacle

   . faire répéter ces phrases:

   J'ə perdu ma bicyclette. - Papa a acheté un journal au magasin.

3. Contrôle de pré-requis du langage oral (perceptivo-moteurs):

   . appréciation du schéma corporel:

   -imitation de posture (s):
   -perception kinesthésique:

   . latéralité:

   -main
   -oeil
   -pied

. perception et mémoire visuelle: signes diversement orientés (feuille de notation ajoutée).

. perception et mémoire auditive: (rythme) (feuille de notation ajoutée).

. orientation (feuille de matériel incluse).

4. Examen du langage oral:

. histoire séquentielle:

- ordre de classement, disposition des images:

- expression:

- compréhension:

. discours: courte histoire racontée à l'enfant; celui-ci doit la répéter.

. termes relatifs à l'espace: évaluation de la connaissance de mots reliés à la dimension spatiale.

. termes relatifs au temps: évaluation de la connaissance de mots reliés au temps.

SIGNES DIVERSEMENT ORIENTES (Borel-Maisonny)

Réf.: Langage oral et écrit, Tome 2, p. 82, 83, 128)

BUT:

Ce test s'adresse aux enfants de la maternelle à la 4e année inclusivement (environ 10 ou 11 ans).

Le but de cette épreuve est d'évaluer la capacité de mémoire visuelle immédiate du sujet.

Déceler des troubles éventuels de l'organisation spatiale.

Maternelle - 1 et 2 séries

1ère année - 2 et 3 séries

2e - 3e - - 3 et 4 séries
4e - etc.

L'expérimentateur distribue à chaque enfant une feuille carrelée. Chaque sujet garde son crayon en l'air pendant que l'expérimentateur montre 1 carton à la fois - (N.B. L'enfant ne doit pas reproduire le signe pendant son exposition)

CORRECTION ET COTATION:

On accorde 1 point par item réussi soit un maximum de 10 points par série.

Signes diversement orientés (Borel-Maisonny)

(feuille synthèse de tous les signes)

	série I	série II	série III	série IV
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

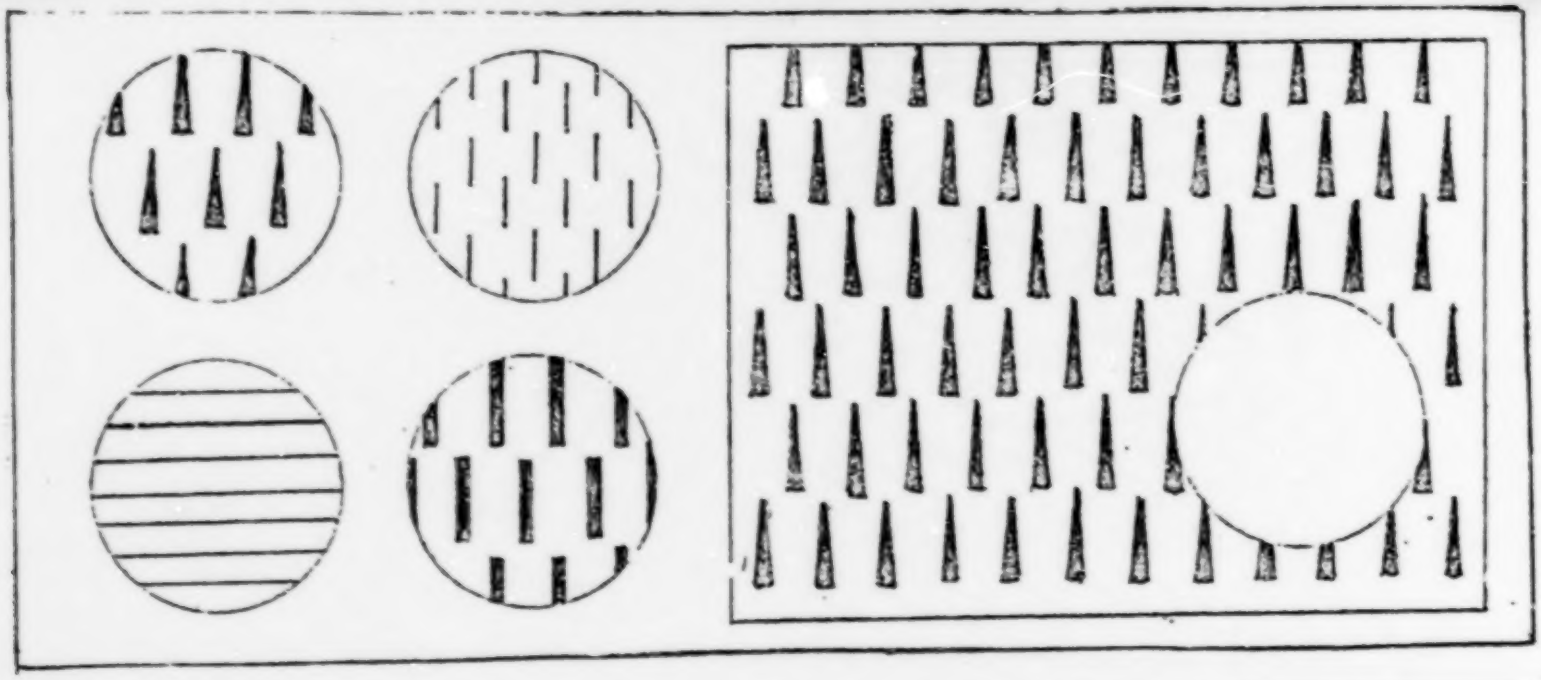
N.B. à utiliser pour la correction.

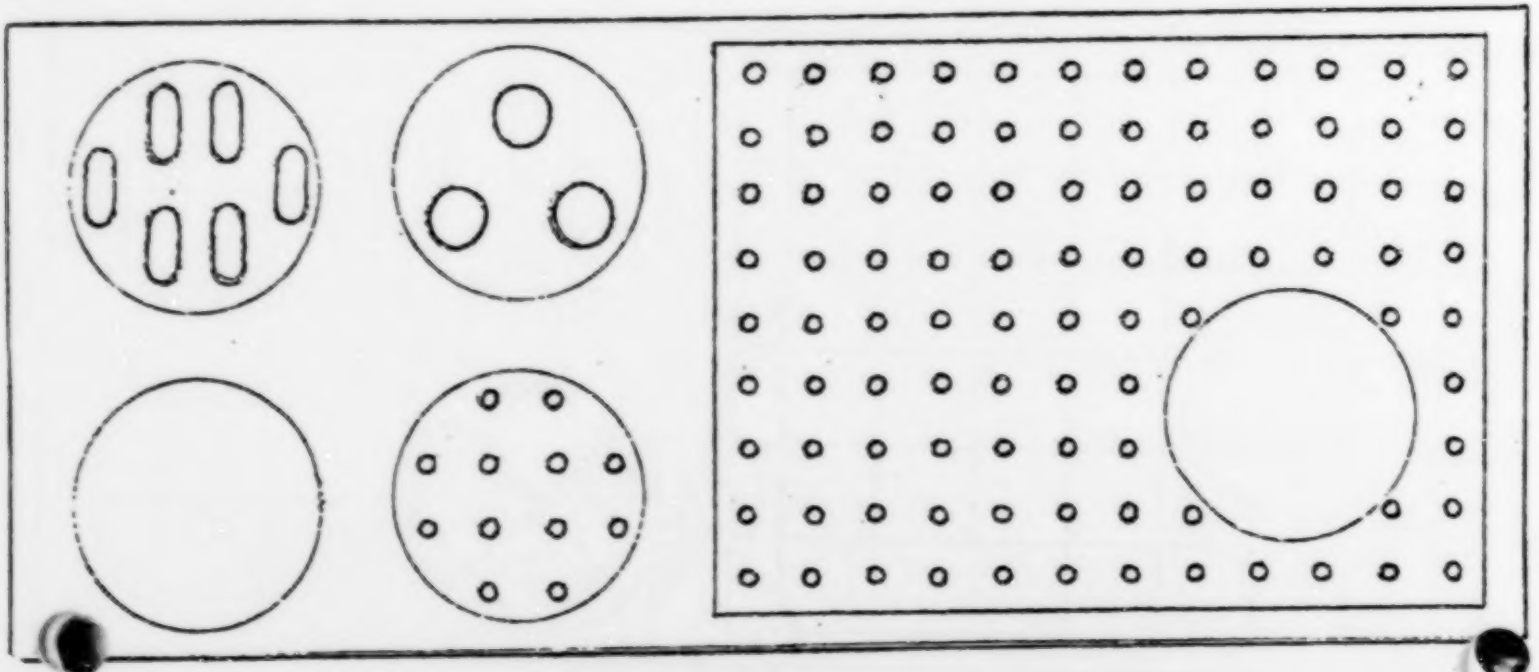
STRUCTURATION SPATIO TEMPORELLE

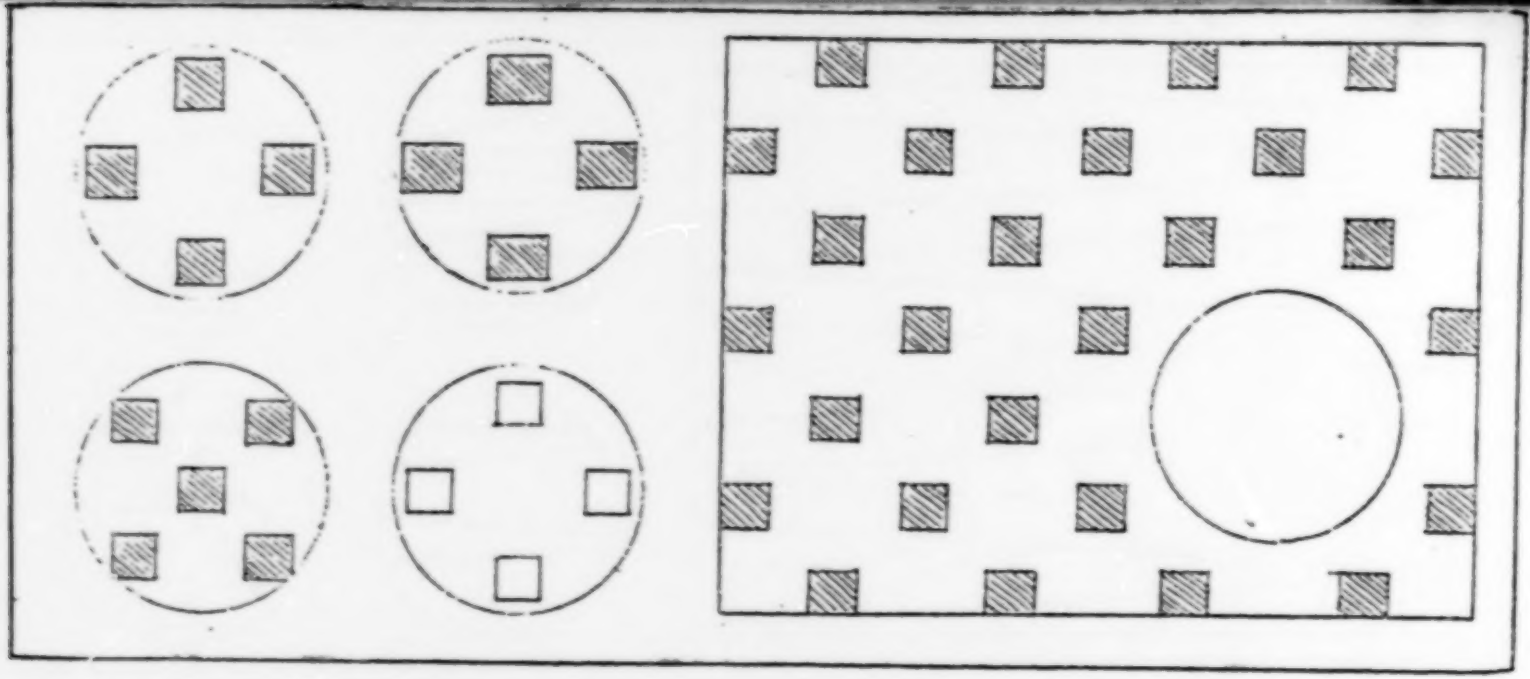
Feuille d'examen et de résultats

	Structures à reproduire	*Echecs*
Essais	●●	
	● ●	
1.	●●●	
2.	●● ●●	
3.	● ●●	
4.	● ● ●	
5.	●●●●	
6.	● ●●●	
7.	●● ● ●	
8.	●● ●● ●●	
9.	●● ●●●	
10.	● ● ● ●	
11.	● ●●●●	
12.	●●●●●	
13.	●● ● ●●	
14.	●●●● ●●	
15.	● ● ● ●●	
16.	●● ●●● ●	
17.	● ●●●● ●●	
18.	●● ● ● ●●	
19.	●●● ● ●● ●	
20.	● ●● ●●● ●●	
21.	● ●● ●● ● ●●	
	Total	

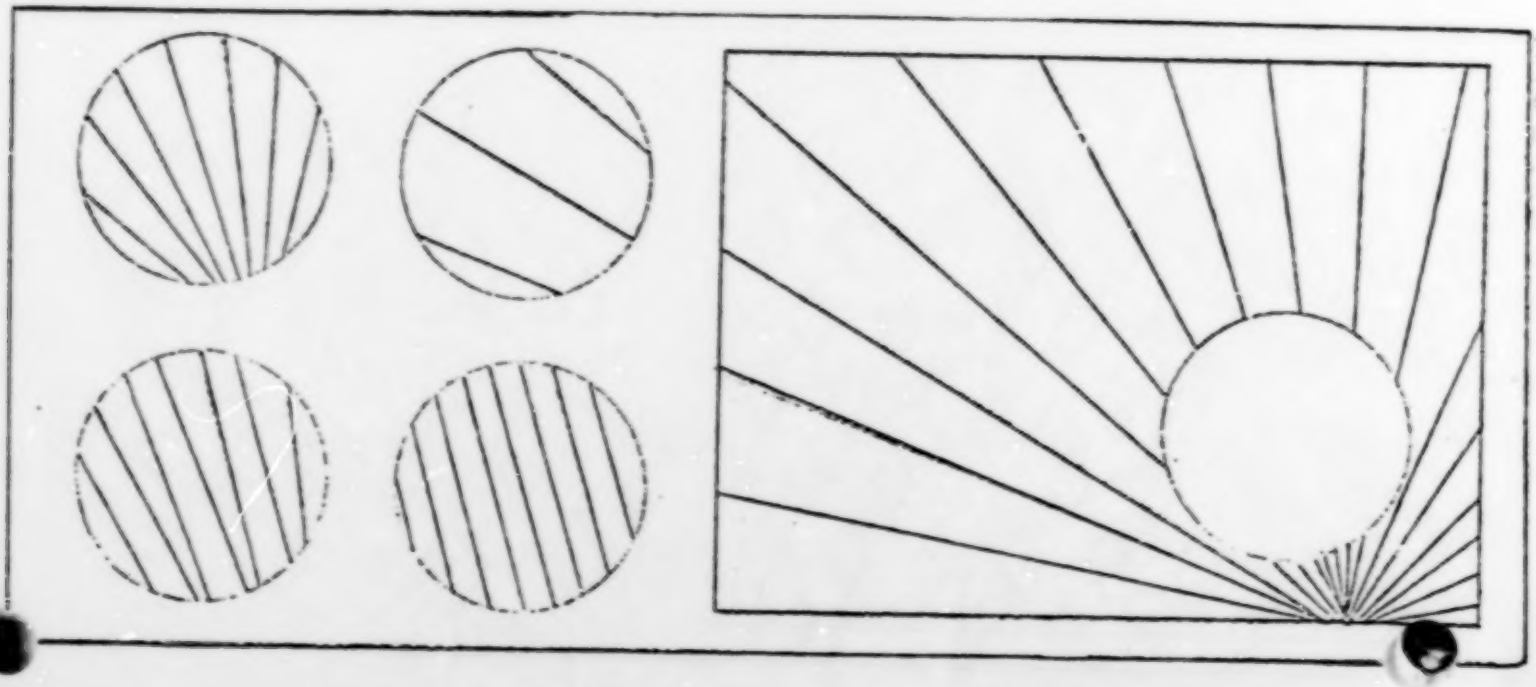
OBSERVATIONS







٩



٩

FIG.1 - QUESTIONNAIRE CARACTEROLOGIQUE DE ROGER GAILLAT

NOM: _____

PRENOM: _____

DATE DE NAISSANCE: _____

AGE: _____ ECOLE: _____

DATE: _____

A) QUESTIONNAIRE POUR LE MAITRE

I EMOTIVITE:

E 1 Prend à coeur de petites choses sans importance, change de voix, rougit et pâlit, facilement impressionnable 9

N'est troublé que par des événements graves, insensible aux émotions 1

E 2 S'echauffe en parlant, fait varier le timbre et le volume de sa voix, a recours aux mots et termes expressifs 9

Parle toujours sans hâte, d'une façon calme et posée, avec une voix neutre 1

E 3 Est susceptible, profondément blessé par une critique un peu vive, une remarque désobligeante, ou moqueuse, se met facilement en colère? 9

Insensible aux reproches, à la taquinerie, à la raillerie? 1

E 4 Porté à critiquer les défauts d'autrui, les événements, le temps... 9

Indifférent, ne proteste jamais, accepte tout. 1

E 5 Facilement triste ou gai alternativement? 9

N'a jamais de sautes d'humeur. 1

E 6 Toujours impatient, réclame l'exercice qu'il aime, s'énerve à l'approche de l'événement attendu? 9

D'une patience exemplaire, sait attendre placidement. 1

E 7 Rit ou pleure beaucoup. 9

Ne rit ou ne pleure jamais, sauf s'il s'est fait mal. 1

E 8 Très bavard, parle volontiers et beaucoup. 9

Parle très peu, répond par signes de tête. 1

E 9	Éprouve facilement des sentiments intenses, attachement ou haine, enthousiasme, peur-panique.	9
	N'éprouve jamais de sentiments intenses, etc..., ne s'attache à personne.	1
E 10	A l'imagination très riche: dessin d'imagination, récit, porté à embellir la réalité, à mentir, à fabuler.	9
	Sans imagination, esprit rationnel et froid.	1
	TOTAL:	

II ACTIVITE:

A 1	Toujours empressé au travail.	9
	Généralement paresseux, agit sous la contrainte, trouve des prétextes.	1
A 2	Toujours à l'ouvrage, sollicite une occupation s'il a terminé ou se trouve un travail., va et vient.	9
	Toujours porté à rêver ou à flaner., reste inoccupé.	1
A 3	Fournit un très grand rendement.	9
	S'agite plus qu'il ne travaille. Fait peu de travail en beaucoup de temps., fait le strict minimum.	1
A 4	Aime le travail imposé.	9
	A horreur du travail imposé.	1
A 5	Habitué à se mettre tout de suite au travail et à s'en acquitter sans délai.	9
	Aime ajourner ce qu'il peut faire.	1
A 6	Ne renonce jamais avant d'avoir tout tenté, persévérant.	9
	Très grande propension au découragement, renonce rapidement, a besoin d'être stimulé et encouragé.	1

A 7	Toujours prêt à tenter quelque chose, prend des décisions immédiates.	9
	Très indécis, hésitant longtemps avant de passer à l'exécution, demande conseil.	1
A 8	Pratique et débrouillard, improvise.	9
	Sans aucun sens pratique, s'en remet aux autres.	1
A 9	Très combatif: aime la difficulté, aime opposer sa volonté ou force à celle des autres, entreprend tout avec un esprit de lutte.	9
	Aucunement combatif: reste passif devant l'obstacle, répugne à lutter contre la difficulté.	1
A 10	Se met très rapidement au travail.	9
	Perd du temps, se met lentement au travail.	1
	TOTAL:	

III RETENTISSEMENT

R 1	Reste très longtemps sous l'impression d'un chagrin, en garde un souvenir durable.	9
	Très facile à consoler, change facilement d'humeur.	1
R 2	Difficile à réconcilier: boudeur, rancunier, cherche à se venger.	9
	Après un acte de colère, immédiatement réconcilié.	1
R 3	Ne change jamais de camarade, maintient ses amitiés.	9
	Change souvent dans ses sympathies, change de camarades fréquemment.	1
R 4	Ennemi des nouveautés et changements, aime ses habitudes, ne s'adapte pas aux nouvelles méthodes. Fait des collections.	9
	Epris de tout ce qui est nouveauté et changement. Curieux, bâcle parfois son travail, velléitaire.	1

R 5	Impossible à convaincre, refuse d'admettre ses torts.	9
	Très facile à convaincre: est toujours de l'avis du dernier qui a parlé	1
R 6	Fait l'impossible pour tenir ses promesses, oublie ce qu'il a dit.	9
	Ne tient jamais ses promesses	1
R 7	Pense très souvent aux mêmes choses, revient sur le même sujet.	9
	Ne pense qu'au présent immédiat, aux conséquences immédiates. n'anticipe pas, ment parfois pour se tirer d'embarras.	1
R 8	Anxieux et inquiet en permanence, a peur de ne pas réussir, paralysé par la crante d'une punition ou d'un échec.	9
	Franchement insouciant se moque des réprimandes.	1
R 9	Respecte scrupuleusement la règle, bonne conduite, discipliné.	9
	Toujours prêt à tourner les interdictions ou les défenses. fait des sottises dès qu'il le peut.	1
R 10	Capable de dominer ses élans momentanés; pondéré, réfléchi.	9
	Incapable de résister à la pression des intérêts immédiats, impulsif, se contredit.	1
	TOTAL:	

B) CRITERES DE NOTATION

- Plus de 45 points aux questions du premier tableau est l'indice d'Emotivité et, dans le cas contraire, de non-Emotivité.

- Plus de 45 points aux questions du deuxième tableau est l'indice d'Activité et, dans le cas contraire de non-Activité.

- Plus de 45 points aux questions du troisième tableau est l'indice de secondarité et, dans le cas contraire, de primarité.

C) FORMULE CARACTEROLOGIQUE DE L'ENFANT:

EDUCATION PHYSIQUE

1ère étape

ECOLE: _____ Niveau: 1ère et 2ème années

NOM DE L'ELEVE: _____

CLASSE: _____

PROFESSEUR: _____

---

	vue	difficulté	progresse	maîtrise
A) MOBILITE DU CORPS				
1. L'enfant sera capable d'identifier et de faire bouger: cou, épaule, coude, poignet, genou, cheville.				
2. L'enfant sera capable d'exécuter des mouvements de flexion ou de rotation au niveau du cou, épaule, coude, poignet, genou, cheville.				
B) DEPLACEMENTS DU CORPS				
1. L'enfant devra être capable de traverser deux bancs suédois placés au sol sur la partie étroite sans tomber.				
2. Bancs sur-élevés à la hauteur d'une chaise.				
C) MANIPULATIONS D'OBJETS				
1. L'enfant sera capable de lancer et attraper seul des sacs de sable et des ballons.				
2. Lancer et attraper balles de tennis et ballons.				

COMPORTEMENT:

Très bon Bon Passable Mauvais

COMMENTAIRES: _____

_____

_____

FRANCAIS

ETAPE 1-

Lecture (A.2, A.3)

a) Programme:

- lettres: voyelles: a,e,i,o,u,é,è
  consonnes: l,t,v,p

-syllabes simples : la,le,li,lo,lu,lé,lè
ta,te,ti,to,tu,té,tè
(consonnes + voyelles) va,ve,vi,vo,vu,vé,vè
pa,pe,pi,po,pu,pé,pè

- mots simples: lit,lune,tomate,tube,vache, valise, papa, pipe, pilule, patate, lavabo, cabane, tapis.

b) Evaluation:

	Réussite		Progrès		Non-acquis	
lettres: -voyelles	○	●		○		
-consonnes	○	●		○		
syllabes simples	○	●	○	●	○	●
mots simples	○	●	○	●	○	●

LANGAGE ECRIT: LECTURE

DEMARCHE D'APPRENTISSAGE (A.2, A.3)

	Elève
	Mois
	Semaine
	1ère évaluation
	Voyelle(s)
	Consonne(s)
	Consonne (s) + voyelle(s) (syllabes)
	Mots simples
	Evaluation régulière & vérification d'acquisition(s) A= acquis V.A.= en voie d'acquisition N.A.= non-acquis
	Rendu pédagogique(type, méthode d'enseignement)
	Matériel de lecture
	Eléments d'intégration
	Autres (divers)

FRANCAIS

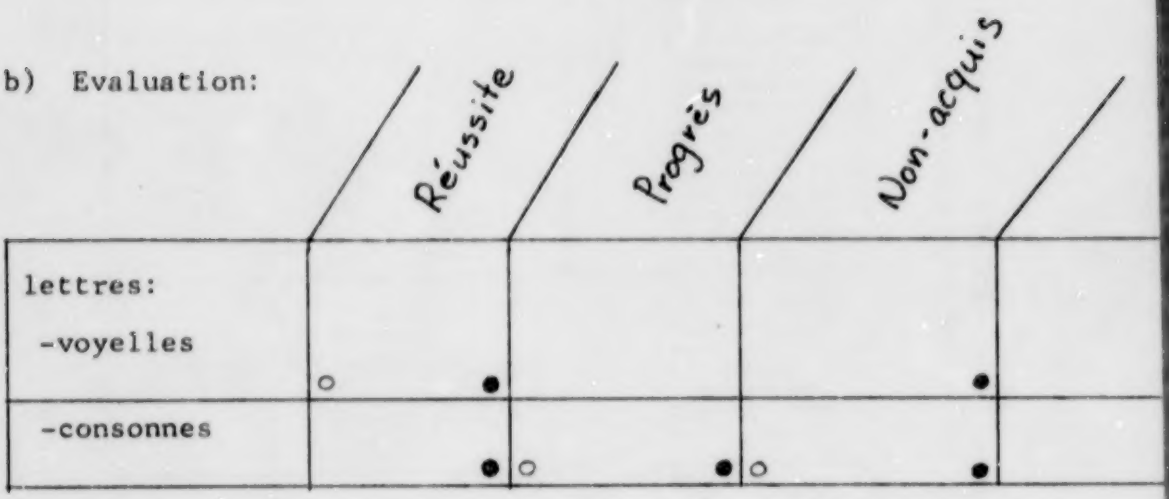
Etape 1-

Ecriture (A.2, A.3)
○ ●

a) Programme:

- lettres : voyelles: i,a
consonnes: l,t,v,p

b) Evaluation:



LANGAGE ECRIT: ECRITURE

DEMARCHE D'APPRENTISSAGE (A.2, A.3)

Elève	Mois	Semaine	1ère évaluation	Lettre étudiée	Méthode (type) d'enseignement; rendu pédagogique; étapes: tracé de la lettre par l'adulte sur le corps de l'enfant et vice-versa; tracé de la lettre par l'enfant dans l'espace avec démonstration et aide de l'adulte (yeux ouverts; y. fermés) l'enfant repasse avec son index sur la consonne tracée sur un petit tableau (ardoise); l'enfant, avec modèles produit la lettre dans son cahier.	Evaluation régulière &vérification d'acquisition(s) A.= Acquis V.A.= en voie d'acquisition N.A.= non-acquis	Matériel d'écriture	Eléments d'intégration	Autres (divers)
					(Diversification) Technique d'accentuation du stimulus et d'estompage				

LANGAGE ECRIT: ECRITURE

DEMARCHE D'APPRENTISSAGE (A.2, A.3)

Elève	Mois	Semaine	1ère évaluation	Lettre étudiée	Méthode (type) d'enseignement; rendu pédagogique; étapes: tracé de la lettre par l'adulte sur le corps de l'enfant et vice-versa; tracé de la lettre par l'enfant dans l'espace avec démonstration et aide de l'adulte (yeux ouverts; y. fermés) l'enfant repasse avec son index sur la consonne tracée sur un pelit tableau (ardoise); l'enfant, avec modèles produit la lettre dans son cahier.	Evaluation régulière vérification d'acquisition(s) A.= Acquis V.A.= en voie d'acquisition N.A.= non-acquis	Matériel d'écriture	Eléments d'intégration	Autres (divers)
					(Diversification) Technique d'accentuation du stimulus et d'estompage				

MATHEMATIQUES

Etape 1-
(A.2, A.3)
○ ●

a) Programme:

-numération: compréhension des quantités 1 à 5 par l'usage d'objets divers, d'objets représentés sur papier et des chiffres eux-mêmes (lecture, écriture)

-topologie: compréhension de ces notions d'espace (sur, sous, haut, bas; proche, loin; dans)

-blocs logiques : compréhension de 3 propriétés: grandeur (grand, petit) forme (cercle, carré), couleur (rouge, jaune, bleu)

b) Evaluation:

	Réussite		Progrès		Non-acquis	
Numération:						
.Lecture:						
-objets	○	●				●
-images	○	●			○	●
-chiffres	○	●				
.Ecriture:						
-objets	○	●			○	●
-images	○	●			○	●
-chiffres	○	●			○	
Topologie:						
.Reconnaissance	○	●	○	●		
.Expression	○	●	○	●		
Blocs logiques:						
.Lecture	○	●			○	●
.Expression	○	●			○	●

MATHEMATIQUES

DEMARCHE D'APPRENTISSAGE (A.2, A.3)

	Elève
	Mois
	Semaine
	Evaluation préliminaire & choix de notions prioritaires à étudier
	Matériel (manipulation, familiarisation et utilisation appropriée)
	Notions étudiées: .numération et quantification (appréciation de l'ordre et de la quantité); éléments concrets et symboles (chiffres): lecture (a) et écriture (b) (voir démarche dans tableaux: lecture & écriture):1à5 & 0; 5 à 9 & 0 (identification, reconnaissance et différenciation)
	.topologie (relations spatiales simples (situation du corps dans l'espace); courbes et labyrinthes.
	.mesures (comparaison); longueur, poids...
	.relations d'ordre (>,<) et d'égalité (=,≠; équivalence); utilisation d'élements et/ou d'ensembles.
	.blocs logiques (couleur, grandeur, épaisseur, forme); jeux de classification, d'identification et de différenciation; utilisation croissante des propriétés (1..,2..,3..,4..,)
	.réglettes:nom des couleurs et écriture; addition(réunion)& soustraction(séparation).

(suite du tableau)

	.Calcul mental
	Evaluation régulière et vérification d'acquisition(s) A= Acquis V.A.= en voie d'acquisition N.A. = non-acquis
	Rendu pédagogique (type, méthode d'enseignement)
	Eléments d'intégration
	Autres (divers)

MATHEMATIQUES

Etape 1
(A.1)

Programme:

* commun à toute la classe:

-topologie et blocs logiques.

* individualisé:

-énumération verbale.
-lecture de chiffres (1 à 30)

a) objets
b) objets représentés (images ou dessins)
c) chiffres (symboles)

-écriture de chiffres (1 à 30)

a) objets
b) objets représentés (images ou dessins)
c) chiffres (symboles)

-comparaison de chiffres (+grand, +petit, égal)

-unités & dizaines (lecture et écriture)
-additions simples.

Evaluation:	Réussite complète	Succès avec erreur	Non-acquis	
-topologie et blocs logiques.		•		
-énumération verbale		•		
-lecture:				
-objets	•			
-objets représentés	•			
-chiffres		•		
-écriture:				
-objets		•		
-objets représentés		•		
-chiffres	•			
-comparaison de chiffres				
-unités et dizaines			•	
-additions simples:				
-objets	•			
-objets représentés	•			
-chiffres.	•			

SCIENCES HUMAINES

Etape 1
(A.2, A.3)

1. Programme et évaluation:

a) dire son nom

b) dire le nom de dix élèves de la classe choisis au hasard

c) dire le nom (identifier) des quatres personnes qui travaillent avec eux

d) dire le nom (identifier) du personnel de l'école (directrice, secrétaire, concierge, infirmier)

SCIENCE DE LA NATURE

1. Programme et évaluation:

a) le temps (différence entre beau temps et mauvais temps)

b) les feuilles des arbres (cueillette, observation)

c) les saisons (saison chaude: été; saison froide: hiver)

MOTRICITE GLOBALE (A.2, A.3)

Etape 1

○ Réussite ● En voie d'acquisition ○ Grande difficulté ● Inexécuté

	○	●		○	●		○	●		○	●
Positions											
-sur le ventre	○	●									
-sur le dos	○	●									
-sur le côté	○				●						
-assis	○	●									
-à genoux	○	●									
-à 4 pattes	○	●									
-accroupi	○	●									
-debout:											
-2 pieds	○	●									
-1 pied				○	●						
-schéma corporel				○	●						
-orientation spatiale					●		○				
-latéralité							○	●			
-détente							○	●			
Mouvements											
-rampement:											
-avant				○	●						
-arrière							○	●			
-marche à 4 pattes:											
-avant				○	●						
-arrière				○	●						
-marche				○	●						
-marche sur pointe des pieds				○				●			
-marche sur banc suédois		●									
-marche sur poutre								●		○	
-escalier: monter&descendre				○	●						
-course				○	●						
-danse:											
-rythme										○	●
-sautillements				○				●			
-sauts:											
-longueur				○				●			
-hauteur				○				●			
-coordination:											
-oeil-main					●		○				
-oeil-pied							○	●			

MOTRICITE FINE

Etape 1

	Réussite		En voie d'acquisition		Grande difficulté		Incapacité	
-Prendre et relâcher des objets			●		○			
-Manipulation:								
-papier					○	●		
-pâte			●		○			
-perles			●		○			
-colle					○	●		
-crayon			○					
-ciseaux			●		○			
-poinçon			●		○			
-pinceau			○	●				
-aiguille & épingle			●		○			
-jeux			●		○			
-Habileté manuelle générale (attention & concentration)			●		○			

HABITUDES DE VIE

-Habillement:								
-général	●		○					
-chaussure	●		○					
-Propreté:								
-à la toilette	●				○			
-mains			●		○			
-cheveux			●		○			
-nez					○	●		
-Alimentation	●		○					
-Socialisation:								
-enfant lui-même			●		○			
-face à autre (s) enfant(s)			●		○			
-face à adulte(s)			●		○			
-face à chose(s)			●		○			
-portrait général			●		○			

LANGAGE ORAL

Etape 1

(A.3)

PROGRAMME:

-entraînement:

-exercices avec les outils de la parole: langue, lèvres, joues, dents, cordes vocales, souffle,...

-exercices avec des sons isolés: f,v,s,z,r,ch

-exercices avec des sons associés: sons isolés + a,e,i,o,u,é,è

-exercices avec des mots faciles

-exercices avec des groupes de mots

-exercices avec des phrases(emploi du je)

-expression:

-langage spontané; dialogues; travail avec objets, images, jeux; multiplication de circonstances de parole.

APPRECIATION:

	Réussite		En voie d'acquisition		Grande difficulté		Incapacité	
-exercices avec: -outils de la parole			lèvres, dents, cordes vocales		langue + souffle			
-sons isolés	v.s.f.z ch.j							
-sons associés	r				v.s.f.z ch			
-mots faciles			avec r					
-groupes de mots					•			
-phrases					•			

Observations:

Annexe O-

COMMISSION SCOLAIRE DE RIVIERE-DU-LOUP

M A T H E M A T I Q U E S

lère année | lère partie | juin 1980

Total: _____ NOM: _____

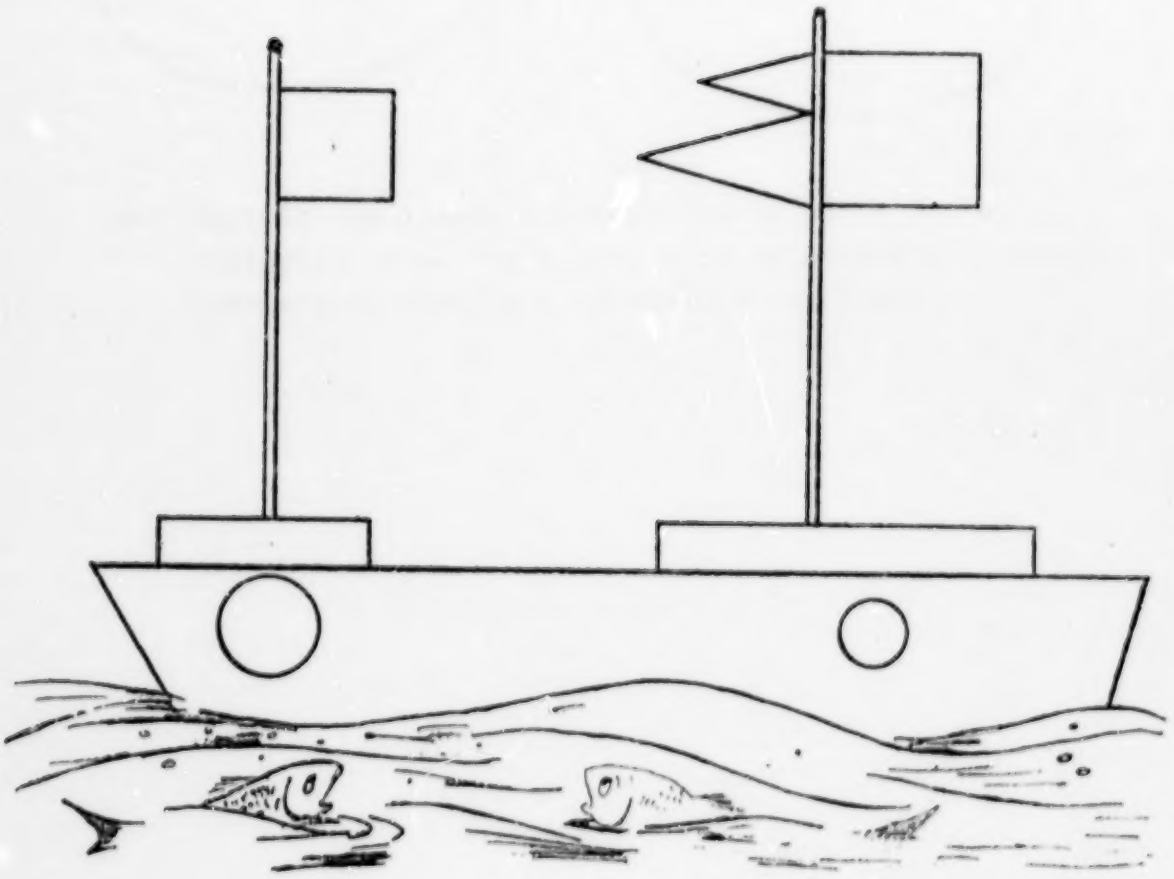
100 points

POINTS

1. JEUX LOGIQUES:

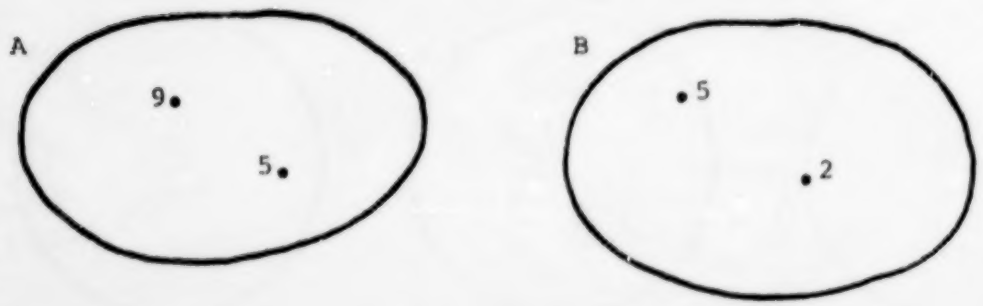
(6) a) Prends les petits carrés et classe-les dans les ballons de ce clown.

(4) b) Dans ce dessin, colore en rouge le petit cercle et le petit carré et colore en bleu le petit rectangle et grand triangle.



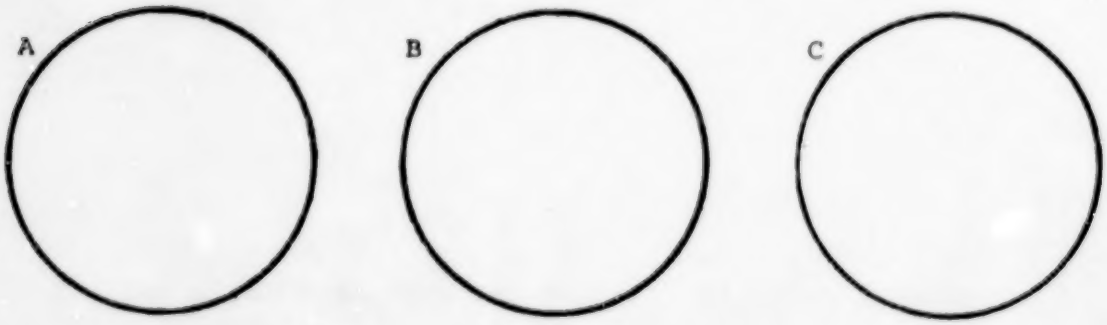
2. ENSEMBLES ET RELATIONS:

(5) a) De A vers B, trace les flèches de la relation "... est plus grand que ..."



(5) b) Utilise les grands triangles de la boîte des blocs logiques. Avec ces blocs, fais un ensemble de trois éléments et dessine l'ensemble ainsi formé.

(10) c) Dessine dans l'ensemble A les petits triangles minces.
Dessine dans l'ensemble B les petits cercles rouges.
Fais la réunion de ces deux ensembles.



3. OPERATIONS:

(5) a) Additionne par les ensembles:

23 + 11 =

(5) b) Additionne par décomposition:

43
+ 24
---

(5) c) Soustrais dans l'ensemble:

34
- 12
---

(5) d) Luc a 16 oeufs dans son panier. Il casse 5 oeufs.
Combien lui en reste-t-il?
Représente ce problème dans un ensemble.

NOM: _____

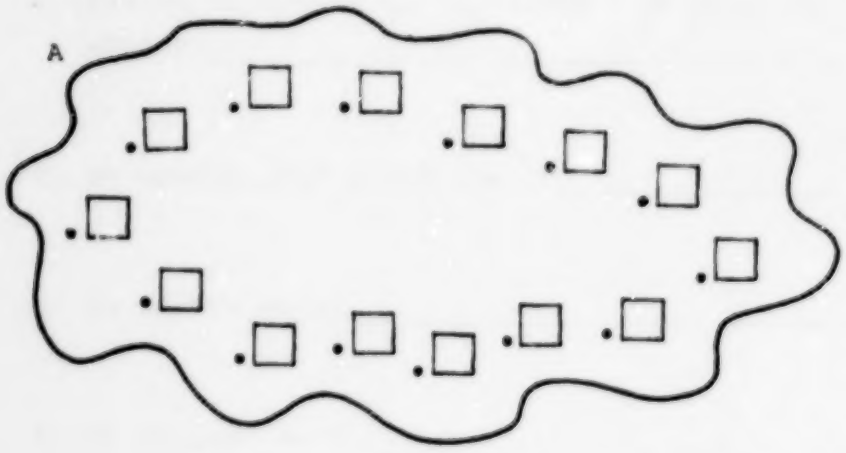
POINTS

4. NATURELS:

(5) a) Dictée de nombre

- treize _____
- soixante-sept _____
- quarante _____
- cinquante-neuf _____
- vingt-deux _____

(5) b) Jeu de groupement



Avec ces réglettes blanches, forme des barres de 4.

Tu as formé _____ barres, _____ cubes.

(5)

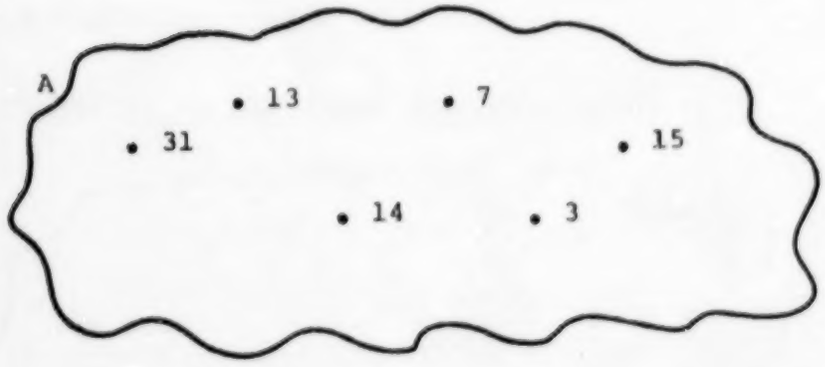
c) Place les nombres en ordre en commençant par le plus petit.

56 - 26 - 66 - 16 - 36

_____

(5)

d)



1. Trouve le nombre qui contient 1 dizaine et 3 unités: _____

2. Un nombre plus petit que 7: _____

3. Un nombre pair: _____

4. Un facteur de 7: _____

5. Le nombre qui se place entre 13 et 15: _____

(5) e) Construis avec des réglettes les nombres suivants:

1 réglette orange et 1 noire: _____

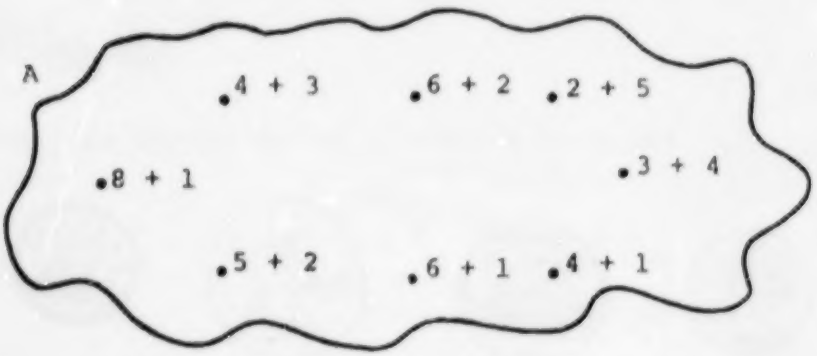
2 réglettes orange et 1 jaune: _____

1 réglette orange et 2 roses: _____

3 réglettes orange et 1 vert foncé: _____

5 réglettes orange et 1 rouge: _____

(5) f) Encercle en rouge les complémentaires de 7:



(5) g) Représente dans l'ensemble:

2 + (3 + 1) = _____

5. MESURES:

(4) a) Encercle la bonne réponse:

Aujourd'hui, c'est: LUNDI - MARDI - MERCREDI - JEUDI - VENDREDI -

C'est le mois de: Août - septembre - octobre - novembre.

(4) b) Monnaie:

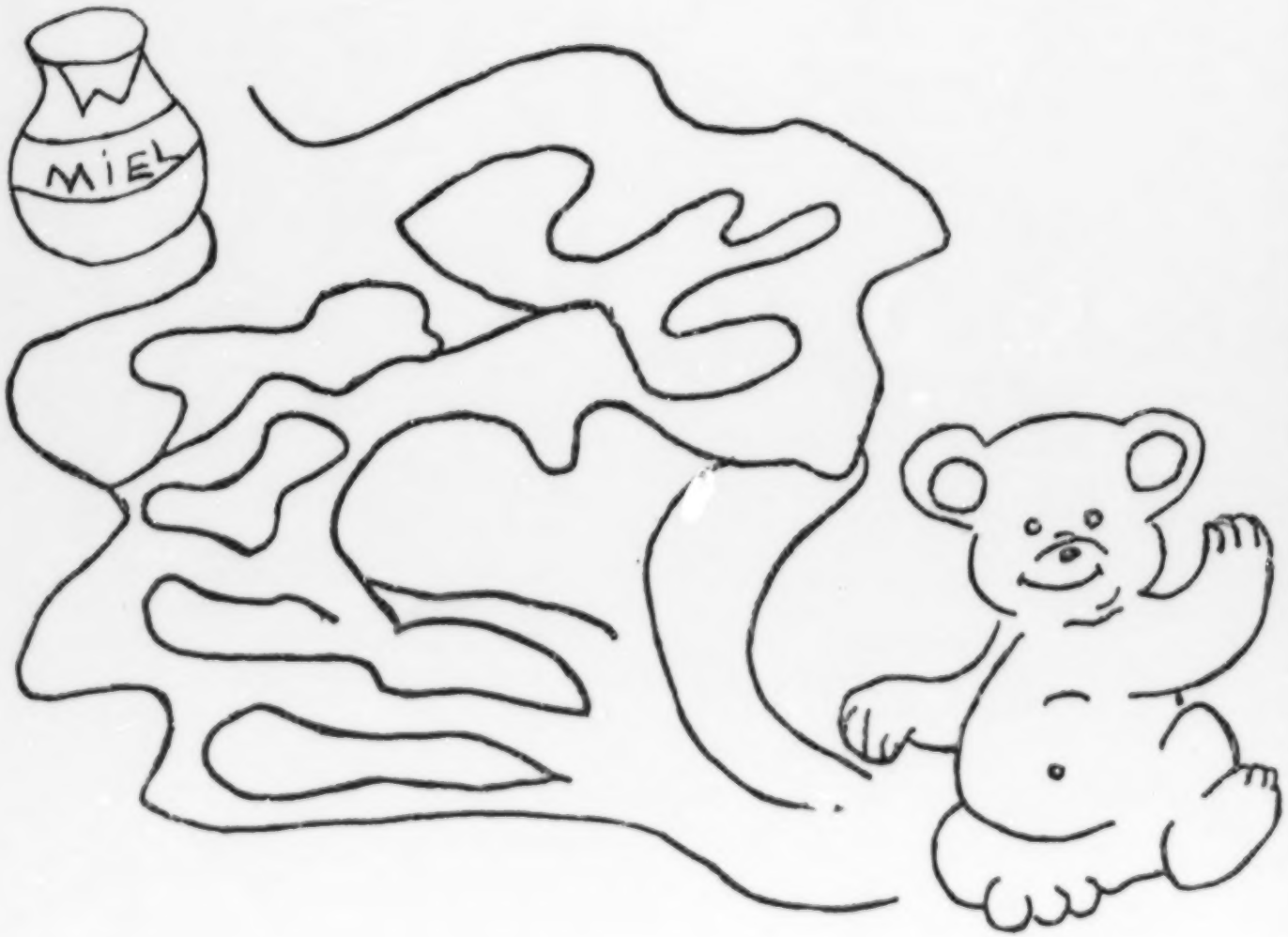
Fais une croix sur la pièce de 0,05$

(2) c) Mesure en cm

- 1 réglette jaune = _____ cm

6. TOPOLOGIE:

(5) Ce petit ourson a très faim et veut manger du miel. Aide-lui à trouver son chemin. Trace le chemin en rouge.



Annexe P-

QUESTIONNAIRE SOCIOMETRIQUE:

Date: _____ Nom: _____

	ACTIVITE DE TRAVAIL		ACTIVITE DE JEU	
	CHOIX +	CHOIX -	CHOIX +	CHOIX -
TON CHOIX				
	CHOIX +	CHOIX -	CHOIX +	CHOIX -
QUI T'A CHOISI				

Ecole Saint-Rosaire, 10 novembre 1980.

Madame, Monsieur,

Votre enfant est en 2e année à l'école Saint-Rosaire et vit une expérience de vie scolaire en commun (enfants en difficulté intégrés avec enfants de classe régulière) dans le cadre du projet commencé l'an dernier et qui se poursuit cette année.

Lors d'une première réunion en septembre avec les parents des élèves de 2e année, l'équipe du projet avait manifesté le désir de vous voir participer encore plus à la vie de la classe de 2e année.

Un des moyens serait votre participation aux cours d'éducation physique de votre enfant où vous pourriez travailler avec l'enseignant spécialiste.

Ainsi, si l'idée vous intéresse, voudriez-vous remplir le sondage ci-joint et le remettre le plus tôt possible à votre enfant pour qu'il le ramène à l'école.

Merci de votre attention,

Guy Beaulieu.

Guy Beaulieu.

SONDAGE (1)

1. Je suis d'accord avec l'idée de participation des parents de 2e année aux périodes d'éducation physique de la classe de 2e année:

   OUI ☐

   NON ☐

   Commentaires:

2. Je suis intéressé(e) à participer aux périodes d'éducation physique de mon enfant (2e année):

   OUI ☐

   NON ☐

   Commentaires:

3. Je serais disponible à prendre part à ces cours d'éducation physique qui se tiennent les jours 3 & 5 de 13:55 heures à 14:50 heures.

   OUI ☐

   NON ☐

   Commentaires:

SONDAGE (2)

4. J'inscris ma disponibilité (par un X dans un petit carré) future et je serai rejoint(e) pour cela par l'école à l'avance pour préciser l'horaire de ma participation (par exemple: 1 ou 2 parents par période, la date exacte,...)

- en novembre:

. jeudi, 13 novembre (13:55 - 14:50) ☐

. mardi, 18 novembre (13:55 - 14:50) ☐

. jeudi, 20 novembre (" ") ☐

. mardi, 25 novembre (" ") ☐

. jeudi, 27 novembre (" ") ☐

- pour décembre et les mois suivants, vous serez rejoints par l'école.

ECOLE SAINT-ROSAIRE

(SAINT-HUBERT)

Classe de 2e année: Projet d'intégration de quatre élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

VIDEO

Scénario:

1. A.4 avec BRIGITTE (technicienne en éducation spécialisée)
   (relation)
2. A.3 avec BRIGITTE.
   (langage oral)
3. A.2 avec BRIGITTE.
   (habitudes de vie)
4. A.3 & A.2 avec BRIGITTE.
   (Motricité: fine & globale)
5. A.1 avec GUY (enseignant en orthopédagogie: chercheur)
   (mathématiques)
6. A.1 & X.1 avec GUY.
   (lecture)
7. A.3 avec LYNE (enseignante-ressource).
   (lecture)
8. Groupe-classe avec REALINE (enseignante titulaire), LYNE, GUY et BRIGITTE.
   (cours de mathématiques)
9. A.2 & A.3 avec LYNE.
   (mathématiques)